

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин

Редакционный совет:

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

**Редакционная
коллегия:**

А. Ж. Жафяров

С. П. Беловолова

Р. И. Айзман

Р. О. Агавелян

Т. И. Березина

В. А. Зверев

Н. В. Дмитриева

В. Г. Леонтьев

В. И. Матис

В. С. Нургалеев

О. Д. Олейников

В. А. Ситаров

Л. И. Холина

А. А. Чернобров

А. Н. Алексеев (Якутск)

Р. М. Асадуллин (Уфа)

Э. С. Бука (Красноярск)

В. Б. Гаргай (Новосибирск)

С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Н. С. Гусельников (Ишим, Тюмен. обл.)

Д. А. Данилов (Якутск)

А. Е. Дмитриев (Москва)

В. А. Дмитриенко (Томск)

Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)

В. В. Иванов (Новосибирск)

И. Ф. Исаев (Белгород)

Л. И. Лурье (Пермь)

В. П. Казначеев (Новосибирск)

С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)

Н. Э. Касаткина (Кемерово)

Т. К. Клименко (Чита)

В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)

Л. Н. Куликова (Хабаровск)

В. М. Лопаткин (Барнаул)

А. Я. Найн (Челябинск)

В. П. Никишова (Бийск)

А. Н. Орлов (Барнаул)

Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)

С. М. Редлих (Новокузнецк)

В. Ф. Романов (Магнитогорск)

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)

Ю. В. Сенько (Барнаул)

А. И. Субетто (Санкт-Петербург)

Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредитель: Новосибирский государственный педагогический университет.

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358

©Новосибирский государственный педагогический университет, 2007

Выходит 7 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор: *Т. К. Коробкова*

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70х108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 32,5. Уч.-изд. л. 27,7.

Подписано в печать: 17.01.2007 Тираж 1000 экз. Заказ № 232.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс:(383) 226-40-13

included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief :
V. A. Belovolov

Editorial Council:
Chairman: V. A. Slastyonin

Editorial Board:
Chairman: P. V. Lepin

Members:
A. Zh. Zhafyarov
S. P. Belovolov
R. I. Ayzman
R. O. Agavelyan
T. I. Berezina
V. A. Zverev
N. V. Dmitriyeva
V. G. Leontyev
V. I. Mattis
V. S. Nurgaleyev
O. D. Oleynikova
V. A. Sittarov
L. I. Kholina
A. A. Chernobrov

Members:
A. N. Alexeyev (Yakutsk)
R. M. Assadulin (Ufa)
E. S. Buka (Krasnoyarsk)
V. B. Gargai (Novosibirsk)
S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)
N. S. Guselnikov (Ishim)
D. A. Danilov (Yakutsk)
A. Ye. Dmitriyev (Moscow)
V. A. Dmitriyenko (Tomsk)
N. G. Dubrovsky (Kyzyl, Tyva)
V. V. Ivanov (Novosibirsk)
I. F. Isayev (Belgorod)
L. I. Lurye (Perm)
V. P. Kaznacheev (Novosibirsk)
S. V. Kalmykov (Ulan-Ude, Buryatia)
N. E. Kasatkina (Kemerovo)
T. K. Klimenko (Chita)
V. A. Kuzmin (Abakan, Khakassia)
L. N. Koolikova (Khabarovsk)
V. M. Lopatkin (Barnaul)
A. Ya. Nine (Chelyabinsk)
V. P. Nikishayeva (Biysk)
A. N. Orlov (Barnaul)
T. N. Petrova (Cheboksary, Chuvashia)
S. M. Redlikh (Novokuznetsk)
V. F. Romanov (Magnitogorsk)
G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)
Yu. V. Senko (Barnaul)
A. I. Subetto (St Petersburg)
Yu. V. Tabakayev (Gorno-Altaysk)

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university
The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication
of Russian Federation

Subscription index in the catalogue «Mail of Russia» - 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Слово к читателю главного редактора

Раздел I. Россия и США: 200 лет установлению дипломатических отношений

<i>Ikenius Antuma</i> . Should we be tolerant towards intolerant people? – Tolerance as a method to teach tolerance.....	8
Встреча на границах. Колонизация.....	12
Meeting of Frontiers. Colonization.....	18
<i>В. И. Варющенко</i> . Русские на Аляске, или народная дипломатия в действии.....	25
<i>I. V. Varyushchenko</i> . Russians in Alaska or people's diplomacy in action.....	27
Earlier Russian - American relations and their influence on the perception of Russia in America.....	29
<i>З. Тюрина</i> . Нам есть о чем поговорить (о реализации гранта общественной организации «Американские советы по международному образованию»).....	33
<i>Z. Tyurina</i> . We have much talk about (Accomplishing the grant of the American council for international education).....	35
<i>В. В. Горбачев</i> . Американская сельская община как культурно-образовательный центр сельскохозяйственной общины.....	37
<i>Е. Г. Савиных</i> . Университет как центр образования взрослых в США.....	47
<i>А. Н. Дахин</i> . «В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования».....	55

Раздел II. Методология педагогического исследования

<i>Д. И. Фельдштейн</i> . Приоритетные направления психолого-педагогических исследований.....	67
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Раздел III. Профессиональное образование

<i>В. А. Сластенин</i> . Профессионализм учителя как явление педагогической культуры.....	76
<i>Л. И. Лурье</i> . Феномен выдвижения профессиональных и социальных лидеров в регионе.....	90
<i>Л. И. Духова, Л. С. Подымова</i> . Теоретико-методологические предпосылки исследования субкультуры учителя.....	104
<i>В. М. Лопаткин, С. Н. Слободина</i> . Факторы, влияющие на совершенствование профессиональной деятельности социальных работников.....	117
<i>А. Н. Орлов, Е. Л. Чеснова</i> . Организация исследования процесса формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности.....	121

Раздел IV. Концептуальные основания философии образования

Ф. Ш. Терезулов. Образование и смысл жизни человека.....	125
-----------------------------------------------------------------	-----

Раздел V. Формирование культуры личности

А. В. Мудрик. Город как фактор социализации подрастающих поколений.....	134
Л. Н. Куликова. Детство: динамика педагогической поддержки развития и саморазвития личности.....	140
М. Е. Пескова, Н. Е. Щуркова. Формирование жизненного опыта в системе воспитания школьника.....	153

Раздел VI. Информационные и педагогические технологии

Н. И. Рыжова, М. В. Литвиненко, В. И. Фомин. Мониторинг сформированности профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий...	166
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Н. Н. Родигина. «Кому просвещать Сибирь?»: Вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX – начала XX в.....	176
Е. А. Масяйкина, В. И. Ревякина. Сибирские библиотеки в образовании и просвещении: история и современность.....	184
В. А. Зверев, К. Е. Зверева. Начальная школа на Алтае в начале XX в. (По воспоминаниям Ф. Д. Останина).....	192
И. Ю. Юрочкина. Сущность и особенности внешкольного образования в Западной Сибири в конце XIX – начале XX в.....	199

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

В. Д. Гаргай. Повышение квалификации учителей в Великобритании.....	208
----------------------------------------------------------------------------	-----

Раздел IX. Психологические исследования. Образование. Здоровье. Безопасность

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман. Адаптивные возможности учащихся начальных классов в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия.....	218
Н. В. Дмитриева. Психология комплексов.....	225
О. В. Ендропов. Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека.....	230

Раздел X. Памяти ученого.

Павел Егорович Тадыев: к 80-летию со дня рождения

«Великий сын своего народа» (Научно-практическая конференция).....	237
---------------------------------------------------------------------------	-----

В. А. Сластенин. Рыцарь этнической социологии и психологии.....	238
Н. Ф. Копытов. Смысл жизни постигая и словом, и делом.....	239

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ

О т г л а в н о г о р е д а к т о - ра.....	241
--------------------------------------------------------	-----

Раздел XI. Этнопедагогическая культура алтайцев как фактор мировой цивилизации

Л. П. Потапов. Мифы алтае-саянских народов как исторический источник.....	243
П. Е. Тадыев. Выдающееся событие в истории алтайского народа.....	254
С. С. Каташ. Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии.....	262
С. П. Беловолова, В. А. Беловолов. Традиционная педагогическая культура алтайцев как феномен мировой цивилизации.....	268

Раздел XII. Повышение квалификации педагогических кадров

Н. Г. Калининкова. Современные подходы в управлении развитием непрерывного педаго-	
-------------------------------------------------------------------------------------------	--

<i>N. I. Ryzhova, M. V. Litvinenko, V. I. Fomin.</i> Monitoring of Efficiency and Competence of Future Experts in Information Technologies.....	166
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

<i>N. N. Rodygina</i> «Who Is to Educate Siberia?» Questions of Education in The Russian Journals on the Boundary of 19-20 th Centuries.....	176
<i>E. A. Masyaykina, V. I. Revyakin.</i> The Siberian Libraries in Enlightenment and Education: The History and the Present.....	184
<i>V. A. Zverev, K. Ye. Zvereva.</i> Elementary School in Altai in the Beginning of the 20 th Century (Memoirs of F. D. Ostanin).....	192
<i>I. Yu. Yurochkina.</i> Essence and Features of Extramural Education in Western Siberia (late 19 th – early 20 th Century).....	199

Section VIII. Comparative Pedagogics

<i>V. B. Gargai.</i> Teachers' In-Service Education in Great Britain.....	208
---------------------------------------------------------------------------	-----

Section IX. Psychological Research. Education. Health. Safety

<i>S. V. Bystrushkin, R. I. Ayzman.</i> Adaptive abilities of junior schoolchildren in norm and with retardation of intellectual development in conditions of psycho-emotional influence.....	218
<i>N. V. Dmitriyeva.</i> Psychology of Complexes.....	225
<i>O. V. Yendropov.</i> Modern Problems of Heredity and Motor Opportunities of the Man.....	230

Section X. Memories of the Scientist. The 80th Anniversary of P. Ye. Tadiyev's Birth

«The Great Son of the People» (Scientific-Practical Conference).....	237
<i>V. A. Slastyonin.</i> The Knight of Ethnic Sociology and Psychology. The 80th Anniversary of P. Ye. Tadiyev's Birth.....	238
<i>N. F. Kopytov.</i> By Words and by Deeds Comprehending the Meaning of Life.....	239

REGION CLOSE UP: REPUBLIC ALTAI

From The Editor-in-chief

Section XI. Ethnic Pedagogical Culture of the Altayans as a Factor of World Civilization

<i>L. P. Potapov.</i> Myths of Sayan-Altaic Peoples as a Historical Source.....	243
<i>P. Ye. Tadiyev.</i> Outstanding Event in the History of the Altai People.....	254
<i>S. S. Katash.</i> Ethnic Pedagogics and the Altaic Aphoristic Poetry.....	262
<i>S. P. Belovolov, V. A. Belovolov.</i> Ethnic Picture of the World as a Component of Traditional Pedagogical Culture of the Altai People of the World Civilization.....	268

Section XII. In-service pedagogical education

<i>N. G. Kalinnikova.</i> Modern approaches to management of in-service pedagogical education.....	277
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Section XIII. Language Culture

<i>A. A. Chernobrov.</i> Does Language Influence Culture? Does Culture Influence Language?

CONTENTS

Word to the Reader

Section I. **Russia and USA: 200 years since establishment of diplomatic relations**

<i>IkeniusAntuma</i> . Should We Be Tolerant Towards Intolerant People? - Tolerance as a Method to Teach Tolerance.....	8
M e e t i n g o n t h e B o r d e	
rs	12
<i>V. I. Varyushchenko</i> . Russians in Alaska or people's diplomacy in action.....	25
Earlier Russian - American relations and their influence on the perception of Russia in America.....	29
<i>Z. Tyurina</i> . We Have Much to Talk About. (Accomplishing The Grant of The American Council for International Education).....	35
<i>V. V. Gorbachev</i> . The American Village Community as the Cultural - Educational Center of an Agricultural Community.....	37
<i>Ye. G. Savinykh</i> . University as the Center of Adult Education in the USA.....	47
<i>A. N. Dakhin</i> . In California I Understood the Russian Education Better.....	55

Section II. **Methodology of Pedagogical Research**

<i>D. I. Feldstein</i> . Priorities in Psychological and Pedagogical Research.....	67
------------------------------------------------------------------------------------	----

Section III. **Vocational Training**

<i>V. A. Slastyonin</i> . Professionalism of the Teacher as a Phenomenon of Pedagogical Culture...76	
<i>L. I. Lurye</i> . Phenomenon of Promotion of Regional Professional and Social Leaders.....90	
<i>L. I. Dukhova, L. I. Podymova</i> . Theoretical and Methodological Preconditions for Teachers' Subculture Research.....104	
<i>V. M. Lopatkin, S. N. Slobodina</i> . Social Workers' Professional Activities – Factors of Improvement.....117	
<i>A. N. Orlov, Ye. L. Chesnova</i> . Formation of Professional Readiness of Future Physical Culture and Sport Managers.....121	

Section IV. **The Conceptual Foundations of Philosophy of Education**

<i>F. Sh. Teregoolov</i> . Education and Meaning of Human Life.....	125
---------------------------------------------------------------------	-----

Section V. **Formation of Culture of the Person**

<i>A. V. Mudrik</i> . Urban Factor in Socialization of Young Generation.....	134
<i>L. N. Koolikova</i> . Childhood: Dynamics of Pedagogical Support of Development and Self-Development of Child's Person.....	140
<i>M. Ye. Peskova, N. Ye. Shchurkova</i> . Formation of Life Experience in the System of School Education.....	153

Section VI. **Information and Pedagogical Technologies**

РАЗДЕЛ I
**РОССИЯ И США: 200 ЛЕТ УСТАНОВЛЕНИЮ
ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

УДК 37.0 + 39 + 159.9

Ikenius Antuma

**SHOULD WE BE TOLERANT TOWARDS INTOLERANT PEOPLE?
– TOLERANCE AS A METHOD TO TEACH TOLERANCE**

This article could not have been written 20-30 years ago, because the keyword of the title did not exist yet. At least, the word ‘tolerance’ is not in the two rather extended Russian dictionaries that I possess. But the times are changing. Pedagogy has to reflect on the times we live in, and also have a positive influence on them. A theme like this keeps teachers from being focused only on their special subject. Their horizon broadens to include issues from cultural, moral and even global relevance.

In order to make my own contribution, I decided to draw upon my double experience as a Dutchman and as a Christian. I will not be so much a scientific expert, but an ‘experience expert’. Because as a Dutchman I have a lot of inside information about a country that is widely known as a very tolerant country. Drugs, homosexual marriages, euthanasia, prostitution – it seems that everything is permitted and even legalized. Dutch dictionaries contained the word ‘tolerance’ already far before I was born. So from the perspective of my nationality I want to contribute to the intercultural aspect of ‘tolerance’. On the other hand, as a Christian I am part of a religion that is often called very intolerant. Again the example is homosexuals, and also abortion, divorce, other religions, etc. So from the perspective of my religion I want to contribute to the moral aspect of ‘tolerance’. My theme will not be how I combine the two perspectives (‘souls’) in one breast. Of course, there are connections between them, for example Calvinistic theology has heavily influenced Dutch culture. But for the sake of clarity I will discuss the two perspectives separately.

When I started to think about the theme, I saw several problems. I will start with some minor ones and end up with stating the main question for this article.

In recent years there has been a lot of discussion in Holland about tolerance. Holland has regarded itself as a guide country for a long time: the Dutch set the example of an open, peaceful, multicultural society! But now little is left of that attitude, because the situation is changing. The government had to appoint a minister for Integration, because immigrants did not fit in easily in society. In the past 7 years 2 political murders took place, whereas such murders had not happened for at least 200 years. The behavior of people in the street is quickly growing more impolite and rude. So there are real reasons for reflection on tolerance. The mass media discuss it very lively and interestingly, but also endlessly, without concrete results. One analyst remarked that not the content of morals is the problem, but its transmission. I doubt his analysis. I readily admit that the transmission is a big problem, but I do not see a general consensus on the content: the more people talk about tolerance, the less they agree on its meaning (the history, explanation,

definition, characteristics of the concept), and then it also gets unclear what should be transmitted. In other words, when a country like Holland with such a rich tradition of tolerance fails to apply it in a really multicultural context, I start to doubt whether a country like Russia with no such tradition should concentrate on this concept.

This brings me to my second reason for my skepticism. Because tolerance is a relatively new concept for Russia, it runs the risk of raising too high expectations. I would not expect too much from 'tolerance', because as an ideal it is at the same time too high and too low. Let me explain. I doubt whether tolerance can be made a national practice at all. I already said that transmission is a big problem. You as pedagogues are specialists in this field, so you should know best. Even if we define tolerance on a low level as elementary politeness, there is little we can do when it is not taught in the family and not seen in the streets and the mass media. One small example. One day I was sitting in the bus, the bus stopped and opened its doors, and then the pushing and yelling started: old women were trying to get into the bus! If children see this, they get a look into the future and will not be inspired to wait for their turn now. Tolerance as a virtue is very difficult to be developed, when there are no examples. To a considerable degree (as I said, analysts are still discussing), tolerance in Holland was caused by geography (the small size of the country forced people to find a way of living together) and economy (trading business forced people to be flexible and pragmatic). These are very forceful factors that can hardly be compensated in Russia by education alone. But imagine that we succeed and reach a satisfying level of tolerance, I will say that even then we would have reached only little. In comparison with other virtues (old and new) like friendliness, justice, cooperation, courage, love, the virtue of tolerance seems to be rather pale and hollow. These other virtues deal with the quality of relationships in society, tolerance is only a condition for that. It is not the magical solution to all problems. It might be even dangerous to regard tolerance as a high ideal, because then it can become an ideology, which in the end turns upside down and threatens freedom. (This paradox is described in *The empty tolerance* by James Kennedy; this book was referred to in an article by the Dutch publicist Paul Scheffer). Think of the frog in the kettle of water that is put on a low fire. The frog adapts to the changing temperature, till the point where he will be boiled. His admirable virtue of tolerance has become fatal to him. In medical terms 'tolerance' indicates how much medicine or poison you can take that is not injurious to your health. 'Acquired tolerance' means being accustomed: the longer you use the medicine or poison, the less it will effect you. If it is allowed to transfer this medical definition to a cultural setting, it would mean that tolerant people are able to bear evil from others without hurting themselves by that – which could be good -, but also good from others will not have much effect on them – which could be bad. It could lead to indifference with respect to others, no matter whether they are good or bad guys.

These critical considerations form the borders between which I will discuss the theme. Because not all is lost. The discussions in Holland have brought some good insights, too. And probably what our uncertain times need is a low level approach. We should start somewhere, we will have to compromise without losing hope for the better. We should use all means available to come to terms with the new problems and challenges. To me, the main question that rises out of the sea of possible topics is this: "Should we be tolerant towards intolerant people?" This is

the test case: how to deal with intolerant people.

I see basically three ways of dealing with them: remove them, let them, educate them. And I would strongly recommend to travel the third road. I will explain why I think the two other roads lead us nowhere.

The first option, removal, would be the easiest one. A person is not allowed to participate any more: he is kicked out of the group, the classroom, the society, the country. It is an old one, too: in Russia the word 'tolerance' was not invented yet, but the problem was there already and so was its solution: deportation. But that means the end of the relationship, the end of social society. It can only be done in extreme cases, of which there are not that many. When a person keeps on violating human rights (as interpreted in the rules of the group, be it a class or a state), he excludes himself from society and no longer has to be tolerated. Other virtues are needed in that case, for example honesty and courage.

The second option is to tolerate, in the sense that you try to ignore or just let them. For example, there are many cases of wives who let their husband beat them as he likes. This can go on for years, and nothing changes, not for the better, but also not for the worse. This looks like the realistic goal I was searching for, but I also indicated that I would find that level too low. It would lead, like the first method, to the end of civil society. It is an attitude of indifference that is born out of individualism. In this case the individualist, not the intolerant or unsympathetic person, would be the enemy to fight with.

The third method is to educate. It is not the easiest way, and takes a lot of time and risks, but it is also a lot more worthwhile. I have in mind a tolerance that is directed to the good of the other and myself. In my explanation I use principles taken from the Christian tradition. Let them speak for themselves.

Firstly, the question is addressed to ourselves: how tolerant are we ourselves, really? Most people like to think about themselves that they are tolerant and it is the others who are indecent and intolerant. They see the speck of sawdust in their brother's eye. I see it, too. But if I look honestly at myself, I see the plank in my own eye. For example, I cannot stand people who are stupid but who think they are smart. And I find it hard to be friendly with people who mistake rhinoceroses for hippopotami. You could say that these are small examples and do not seem important. We all like to discuss global examples, of course: terrorists, homophobes, anti-feminists, racists. But I want to keep the question in the right perspective. It is about ourselves in the first place, so we should not focus on extreme cases only. If we do not behave morally in everyday situations, we will hardly do so in extreme situations. And as long as we tolerate ourselves, even when we are intolerant, we should tolerate other people, even when they are intolerant. So the first task is to develop this quality in our normal day-to-day life: how do we behave towards our neighbors who make noise day and night, what do we say to smoking people when we are non-smokers, etc. Much depends on the way we communicate our objections: the tone of our voice, the way we hold our head, the speed of our speech. These nonverbal signs might tell something about our real, inner feelings: feelings of condemnation, rejection, disrespect, impatience, hostility, hate, even when our words are reasonable, decent, polite. The difference between a virtue, as tolerance is one, and a rule (or principle), for example 'be tolerant!' is the difference between inside and outside. Virtues are connected with the inside, they are a matter of habit and character. They could be formed by outside influences, but their main dominion is the inner being of a

human. Ruling is typically a state affair: the government proposes laws and rules and makes people obey them, often by force. Virtuous living is an educational matter. Not by force, but by giving a good example ourselves can we try to plant virtues in others. With the subtitle of my lecture I want to express how important I think is this method of giving the good example. But I will not spend a lot of time on this now, because a lot of talking about the need for deeds and for living, personal examples cannot replace the doing! It is up to you to proof that the goal is not too high.

Now the second aspect, about the victory of the weak. The normative attitude in assertive and impolite society is: 'Everybody is free and equal, but I am a little bit more important than you are'. The Christian interpretation of tolerance is the opposite: the other is more important than I am. That involves a risk. The other can be hard and egocentric; he might think that I am weaker and take advantage of me. So let it be, because we just said that I am not the most important being in the world. My responsibility is to express my respect for the other. Maybe my unusual attitude will change something inside of him. I acknowledge that these are high ideals and high hopes. But it is not unattainable, because it is thoroughly practical. I would even like to appeal to a real Russian virtue with which I have a love-hate-relationship: the Russian patience. This quality of passiveness, fatalism, the ability to suffer, is still present in many people, although it is threatened with extinction. It can be used to endure intolerant neighbors.

My third point is connected with the truth issue. Many defenders of tolerance think that they have to be relativists. They think that postmodernism goes well with the value of tolerance. I do not agree. Allan Bloom in his book *The closing of the American mind* did not agree on historical and philosophical grounds: he showed that relativism does not lead to openness, but to narrow-mindedness. I would use a theological motive: differentiate between sinner and sin. Even if you reject sin, you do not have to reject the person who committed that sin. Likewise, even if somebody preaches hate or behaves awful, you can accept him as a person. Tolerance in this respect is related to the virtue of forgiveness. The doctrine on forgiveness is absent in Marxist ethics, for example (this is pointed out by Perry Glanzer, *The Quest for Russia's soul*). Forgiveness creates new relationships! In the meantime, the discussion about truth should not be canceled. But the arguments should be directed against the opinion, not against the opinion maker.

The Christian principles that I have presented are no supermarket products, alas. They are not available in any quality and form you like. They can function apart from God and faith in Him for a while, but after that they will wither and loose their power. That has happened with Holland: the secularization has taken away the roots of its culture, and now people are at a loss about the question how to relate to one another. This is not a problem that Russia can solve easily, too. But

I am sure, that God should be tolerated, even be welcomed also in the educational system, if the education of tolerance should make a chance.

In summary, I have suggested to moderate the expectation about tolerance. As a Dutchman, I have too much reason for skepticism to be silent. But as a Christian, I have reasons to promote tolerance, even towards intolerant people. It will involve a battle against values such as individualism and relativism that undermine this attitude. It will cost a lot of time and energy, just like in medical spheres, to build up tolerance. But Russian society is worth trying.

Английская версия: **Джоди С. Марселло**, учитель географии средней школы г. Ситка, член Географического Союза Аляски, США

Русская версия: **Константин В. Варющенко**, старший научный сотрудник НИПКиПРО, член правления общественного фонда г. Новосибирска «Партнеры в образовании»

Обзор модуля:

Параллельное заселение земель в Сибири и на американском Западе и миграция населения к границам своих стран – предмет рассмотрения в данном учебном модуле, предназначенном для учащихся средней (полной) школы по курсам всемирной и отечественной истории, географии. Учащиеся научатся работать с параллельными временными лентами, матрицами, историческими и географическими понятиями, относящимися к добровольной и вынужденной миграции различных этнических групп населения и территориям, как освоенным, так и покинутым этими группами.

Стандарты:

Знания по географии. Учащийся в области географических знаний обладает информацией и понимает:

- планетарные миграционные процессы;
- культурное многообразие мира;
- значение, методы и цели миграции населения;
- возможности географических знаний для интерпретации прошлого.

Навыки в области географии. Учащийся в области географических знаний обладает информацией и понимает:

- как формулировать вопросы по географии;
- как находить географическую информацию;
- как обрабатывать географическую информацию;
- как отвечать на вопросы по географии;
- как анализировать географическую информацию.

Историческое мышление. Учащийся в области исторических знаний:

- обладает способностью мыслить хронологически;
- оперирует различными историческими источниками;
- осуществляет исторический анализ и интерпретацию;
- проводит исторические исследования.

Владение информационными технологиями. Учащийся, образованный в области информационных технологий:

➤ использует информационные технологии для исследования проблемы, обработки и презентации материала.

Коммуникационные навыки. Учащийся, свободно владеющий русским и английским языками, способен:

➤ устно и письменно излагать, анализировать, аргументировать и передавать информацию в различных вариантах, в том числе и с использованием новых информационных технологий.

Ключевые вопросы учебного модуля:

1. Почему люди мигрируют?
2. Как на населении и местах его обитания отражается естественная и вынужденная миграция?
3. Как миграционные процессы отражаются на развитии страны, где они происходят?
4. Есть ли параллели в процессах миграции и расселения населения планеты?

аксиома вынужденная миграция городской (житель) граница добровольная миграция издержки миграции иммиграция катализатор	место назначения место обитания миграционная дистанция миграционные потоки миграционный цикл миграция освоение (территории) обратная связь	прародина приобретения миграции психологическая совместимость сельский (житель) территория эмиграция
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Руководство для учителя:

В любой из возможных форм – проекция текста через кодоскоп, непосредственная работа в Интернете, компьютерная проекция на большой экран или печатный раздаточный материал – организуйте изучение учащимися страниц той или иной работы, доступной по адресу:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfdigcol.html#bk>

Как образец можно взять первую страницу книги «Тихоокеанский Северо-Запад: описание истории, топографии, климата, почвы, сельского хозяйства, лесов, рыбной ловли, минеральных ресурсов, торговли, промышленности, средств связи и т. д и т. д. и т. д. территории Орегона и Вашингтона с картами и иллюстрациями» («The Pacific Northwest: Facts Relating to the History, Topography, Climate, Soil, Agriculture, Forests, Fisheries, Mineral Resources, Commerce, Industry, Lands, Means of Communication, Etc, Etc, Etc., of Oregon and Washington Territory With A Map and Illustrations»).

Проведите в классе «мозговой штурм» по следующим вопросам:

- Какова цель данной публикации?
- Когда книга напечатана?

- Что еще произошло в это время в Соединенных Штатах?
- Какие события привели к этому?
- Что до этого произошло в американской истории такого, что объясняет публикацию по вопросам миграции, расселения, средств передвижения, освоения территорий, государственности и т. д.?
- Что последовало за этим?
- Почему и зачем публиковались такие книги? Были ли они эффективны? Произвели бы они воздействие на тебя?

Продолжите урок показом карты плотности населения в 1893 г. и попросите учащихся прокомментировать ее:

<http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcdensity.html>

Спросите учащихся, известны ли им факты из истории, когда границы двух стран в процессе континентальных миграций населения приближались друг к другу, становясь в итоге общей границей.

Ось времени

Обеспечьте учащимся доступ к оси времени на сайте «Встреча на границах» и предложите разработать сравнительную ленту времени миграции населения и освоения восточных территорий в России и миграции населения и освоения западных территорий в Соединенных Штатах Америки.

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colruacq.html> <http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colamacq.html>

Обеспечьте учащимся условия для разработки сравнительной ленты времени в одном из следующих форматов: таблица, настенная графическая схема, компьютерная презентация, созданная с помощью программы TimeLiner 5.0, доступной по адресу:

<http://www.tomsnyder.com/products/productextras/TIMV50/>

Сравнительная лента времени миграции населения и освоения земель в России и США

<i>Российская миграция и освоение территорий</i>	<i>Годы</i>	<i>Американская миграция и освоение территорий</i>

Настенная графическая схема может быть совместным проектом как малой группы учащихся, так и всего класса, при условии персонального распределения рабочих функций. В этом случае каждая группа учащихся в классе или участник в малой группе должны иметь доступ к компьютеру.

Работа в Интернете:

- самостоятельно постройте ось времени по годам с равными интервалами с 1484 по 1905 г.;
- составьте хронологический список важнейших миграционных событий в России и их описание;
- составьте хронологический список важнейших миграционных событий в США и их описание;
- составьте список важнейших русских карт по теме;
- составьте список важнейших американских карт по теме;
- составьте список важнейших русских фотографий по теме;
- составьте список важнейших американских фотографий по теме.

Настенная схема должна использоваться на протяжении изучения материала всего модуля, совершенствуясь и дополняясь. После того, как она получит завершённую форму, с ее использованием проведите в классе обсуждение следующих вопросов:

- В чем сходства и различия российских и американских осваиваемых территорий?
- В чем сходства и различия временных рамок освоения территорий в России и Америке?
- Какие страны или международные организации проявляли активность в деле освоения территорий Россией и Америкой?
- Какие договоры имели значение для обустройства новых территорий обеими странами? Какова роль договоров в овладении территориями? На каком этапе истории осваивались эти территории? Был ли смысл в их освоении? Кто оказался в выигрыше от этих договоров?
- Что произошло с землями и местным населением и как много земель было захвачено переселенцами?
- Как отражалось железнодорожное строительство на территориальной экспансии России и Америки?
- Какой эффект имело миграционное законодательство для территориальной экспансии в обеих странах?
- Как решался вопрос о земле на территориях Сибири и американского Запада?

Миграция

Объясните учащимся понятие «миграция». Можно провести прямой инструктаж, используя презентацию в Power Point и предложив учащимся делать записи по ходу изложения материала. Если класс достаточно подготовлен, доверьте учащимся самостоятельно поработать с презентацией и сделать свой конспект.

Проведите дискуссию со всем классом по следующим вопросам:

- Были ли времена, когда миграция отражала разные аксиомы?
- Всегда ли миграция была добровольной? Приведите примеры насильственной миграции.
- Как представляют миграцию американцы? Уникальна ли миграция в Америке?
- С какими миграциями ты предполагаешь столкнуться на протяжении своей жизни?

- Были ли важные миграции в истории твоей семьи?
- Как миграция отразилась на истории твоей страны? Области? Района?
- Что больше влияло на мигрантов: территориальный или духовный разрыв между старым и новым местом жительства?

После ознакомления класса с вводным разделом сайта «Встреча на границах» введите понятия «катализаторы миграции» и «миграционные потоки», используя матрицу миграций, прямые инструкции или самостоятельно избранную учащимися стратегию:

<http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/mfcolony.html>

Дайте время учащимся обсудить следующие вопросы в парах, после чего проведите дискуссию со всем классом по тем же вопросам:

- Что послужило катализатором миграционных процессов в России и США?
- Какие миграционные процессы характерны для России и США?
- Почему в XIX и XX вв. в Европе произошел демографический взрыв?
- Какова площадь России по сравнению со США?
- Насколько заселенными были пограничные территории в России и в США? (Здесь могут быть полезны карты плотности населения).
- Каковы были и каковы сейчас границы России и США?
- Какие категории населения селились на границах?
- Какие категории людей ссылались на границы?

Используя схему анализа миграционных групп для подготовки презентации в Power Point, покажите реализацию идеи миграции на примере одной из групп.

Оценивание:

Предварительно для всего класса дайте описание раздела «Колонизация» в цифровой библиотеке веб-сайта «Встреча на границах», проведите короткий урок по обучению приемам использования материалов коллекции для исследовательских целей. Затем разделите класс на рабочие группы. Предложите каждой группе выбрать из списка одну любую группу мигрантов и подготовить презентацию в Power Point. Определите срок представления презентации. Познакомьте с критериями оценивания презентаций.

- **Вынужденная миграция в России (сибирская ссылка)**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmicexile.html>

Будет полезна для работы над темой подборка из материалов Джорджа Кеннана:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfdocphot.html#d>

- **Ссылка на остров Сахалин**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcsakhalin.html>

Описание острова Сахалин в цифровой коллекции:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/nlrph.html#c>

➤ **Расселение коренных племен Америки**

www.nps.gov/trte

➤ **Американцы мексиканского происхождения на Юго-Западе Америки**

➤ **Китайские иммигранты на Западном побережье Америки**

<http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcchinese.html>

➤ **Восточные азиаты в Восточной Сибири**

➤ **Русские миссионеры**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colrumiss.html>

Полезно начать работу с выставки Библиотеки Конгресса «Сначала было слово: Русская церковь и культура Аляски»:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfdcothr.html#a>

➤ **Испанские миссионеры на Юго-Западе Америки**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmiccal.html>

➤ **Протестантские миссионеры на Западе Миссисипи**

➤ **Религиозный взлет американских мормонов**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmicsalt.html>

➤ **Религиозное возрождение русских староверов**

➤ **Движение американских ковбоев**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colcossack.html>

Каждая группа должна в Power Point создать презентацию выбранной группы, используя следующую инструкцию:

«Вы – член группы, готовящей выставку, посвященную веб-сайту Библиотеки Конгресса США «Встреча на границах». Группа стремится решить, о какой группе мигрантов рассказать в разделе «Колонизация и миграция». Ваша задача – подготовить презентацию по своей группе так, чтобы именно ей было предоставлено право разместиться на выставке. Для этого Вы должны дать полный анализ миграционной группы, маршрута миграции и т. д. Важно ответить на все вопросы, связанные с миграцией».

Схема анализа миграционных групп может быть размещена в памяти компьютеров в классе для удобства работы учащихся. Дополнительные материалы могут быть взяты на:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfrelmat/mfrmweb.html>

Для совершенствования презентации покажите взаимное переплете-

ние исторической и географической информации при изучении вопроса о миграциях населения. Используя технические средства для презентации, не забудьте о важности правильного письменного оформления материала и убедительного устного сопровождения ее. В лингвистических классах целесообразно проводить презентации и обсуждения вопросов в классе на обоих языках, что нацелит учащихся на поиск материалов на англоязычном сайте равно, как и на русскоязычном. Кроме того, это позволит совершенствовать навыки учащихся в разговорной речи и письменном оформлении выступлений и творческих проектов.

Библиографический список

1. **deBlij, H. J.** Human Geography: Culture, Society, and Space / H. J. deBlij, A. B. Murphy. – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1999. – Режим доступа: http://jws-edcv.wiley.com/college/bcs/redesign/student/0_0471441074_BKS_1208,00.html.
2. **Getis, Arthur.** Introduction to Geography / A. Getis, J. Getis, J. D. Fellman. – 7-th Edition – Boston: McGraw Hill, 2000. – Режим доступа: <http://www.mhhe.com/earthsci/geography/getis7e>.
3. **Knox, Paul L.** Places and Regions in Global Context: Human Geography / P. L. Knox, S. A. Marston – 2nd Edition. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2001. – P. 127-137 («Population Movement and Migration»). – Режим доступа: <http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/knox>
4. **Rubenstein, James.** The Cultural landscape: An Introduction to Human Geography / J. Rubenstein. – 6-th Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999. – Режим доступа: <http://www.powells.com/cgi-bin/biblio?inkey=65-0130797782-2>

MEETING OF FRONTIERS. COLONIZATIO

Teaching Unit: Migration to the Frontiers of Russia and the United States

English version: Jody Smothers Marcello , Teacher of Geography, Alaska Geographic Alliance, Sitka School District, Sitka, Alaska	Russian version: Konstantine Victorovich Varyushchenko , Senior Researcher, Institute for Advanced Teacher's Training and Retraining, Member of the Council "Partners in Education" Public Fund of Novosibirsk
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Overview:

The parallel settlements of the lands of Siberia and the American West and the migrations of the people who moved to these frontier hinterlands are the focus of this unit of study designed for high school students of history and geography. Students utilize parallel timelines, a matrix, and geographical questions about voluntary and involuntary migrations to study the diverse ethnic groups of the territories settled and homelands disrupted.

Standards:

Geography Standards. The geographically informed student knows and understands:

- the migration of human populations on Earth's surface,
- the complexity of Earth's cultural mosaics,
- the processes, patterns, and functions of human settlement,
- how to use geography to interpret the past.

Geography Skills. The geography skilled student knows and understands how to:

- ask geographic questions,
- acquire geographic information,
- organize geographic information,
- answer geographic questions,
- analyze geographic information.

Historical Thinking Standards. The history student:

- thinks chronologically,
- comprehends a variety of historical sources,
- engages in historical analysis and interpretation,
- conducts historical research.

Technology Standards. A technology literate student should be able to:

- use technology to explore ideas, solve problems, and derive meaning.

Writing and Speaking Standards. A student fluent in English is able to:

- write and speak well to inform and to clarify thinking in a variety of formats, including technical communication.

Essential Questions:

- Why do people migrate?
- How do voluntary and involuntary migrations affect people and the places they inhabit?
- How do migrations affect homelands? How are migrations a part of the territorial paradigm?
- Are there parallel stories of human migration and settlement?

acquisition axioms catalysts emigration feedback forced migration frontier goal area	hearth homeland immigration intervening obstacles intervening opportunities involuntary migration life cycle migration migration	psychic distance rural spatial distance migration streams territory urban voluntary migration
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Instruction:

Through one of a variety of formats— projection via an LCD projector, online, or printed handouts—have students examine pages from one or both of the resettlement manuals available at:

- <http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfdigcol.html#bk>

The first page of “The Pacific Northwest: Facts Relating to the History, Topography, Climate, Soil, Agriculture, Forests, Fisheries, Mineral Resources, Commerce, Industry, Lands, Means of Communication, Etc, Etc, Etc., of Oregon and Washington Territory With A Map and Illustrations,” shown here serves as an example.

Conduct a brainstorming class discussion centered on the following questions.

- What is the purpose of this publication?
- When was it printed?
- **What else is happening in the United States at that time?**
- **What events in our history led to this point?**
- **What has happened prior to this time to create the context for this publication in terms of exploration, settlement, transportation, migration, statehood, land acquisitions, etc.?**
- **What comes after this point in history?**
- Why were such manuals published? Were they effective? Would you be influenced by
- such a manual?

Follow-up by showing the 1893 population density map and asking students to identify the patterns in it.

- <http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcdensity.html>

Ask students if they know of any other parallels to the story of American migration and settlement of the continental frontier, one in which the extent of the frontier meets the American frontier.

Timeline. Have students access the timelines available at the Meeting of Frontiers web site and create a parallel timeline of Russian Acquisition and Migration and of American Acquisition and Migration.

- <http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colruacq.html>
- <http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colamacq.html>

Choose an opportunity for students to create a parallel timeline in one of several formats: a table, a graphic display for the classroom wall, and/or using a commercially available timeline software program such as TimeLiner 5.0, a product available at

- <http://www.tomsnyder.com/products/productextras/TIMV50/>

Parallel Timeline of Russian and American Acquisitions and Migrations

The classroom wall graphic display can become a whole class/small group project by assigning various groups the following tasks. Each group will need access to a computer with an Internet connection.

- create the timeline itself with years in equal intervals from 1484-1905,
- create a display of descriptions of pertinent Russian events,
- create a display of descriptions of pertinent American events,
- create a display of pertinent Russian maps,
- create a display of pertinent American maps,
- create a display of pertinent Russian photographs,
- create a display of pertinent American photographs.

The classroom wall display then becomes a graphic display as well as a handy reference throughout the rest of the unit.

After the graphic display is complete, conduct a whole class discussion using such as following.

- What are the similarities and differences in how Russian and American territories were acquired?
- What are the similarities and differences in the timeframes in which Russian and American territories were acquired?
- With what outside, bordering, or international powers were active in the stories of Russian and American acquisitions of territory?
- What treaties were important to the settlement of both territories? What roles do treaties play in the acquisition of territory? At what points in history were territories acquired? Is there a pattern to these acquisitions? Which power gained the most from such treaties?

- How do the ideas of both the homeland and territorial paradigms play out in Russia and America? In other words, what happens to the homelands of the indigenous peoples and how much of the territory is conquered by outsiders?
- How did the railroad affect expansion of the Russian and American territories?
- How did laws about migration affect the territorial expansion of both countries?
- How did land giveaways impact the settlement of both Siberian Russia and the American West?

Migration. Introduce students to the concepts behind migration. The teacher can provide instruction on migration using the PowerPoint presentation on migration and having the students take notes.

Alternately, students can view the PowerPoint presentation on their own and take notes from this viewing. (Attachment: Migration PowerPoint)

Conduct a whole class discussion using such questions as the following.

- Are there times when migrations reflect different axioms?
- Are all migrations voluntary? What are examples of involuntary migrations?
- How do Americans view migration? Is the American story of migration unique?
- What migrations, if any, do you expect to undergo over the course of your lifetime?
- Have there been any important migrations in the history of your family?
- How have migrations defined the history of our country? State? Locality?
- Which has a greater impact on the migrant: spatial or psychic distance?

Expand on the idea of migration catalysts and migration streams using the Migration Matrix, using a similar direct instruction or student viewing and notetaking strategy. Have students read online or as a class handout the introduction to the Meeting of Frontiers Colonization section.

- <http://frontiersJoc.gov/intldl/mtfbtml/mfcolony/mfcolony.html>

Have students discuss the following questions with a partner. Then conduct a whole in which each student is asked to participate.

- What were the catalysts for the Russian and American migrations?
- Which migration stream applies to the Russian and American migration?
- Why was there a demographic explosion in Europe in the nineteenth and twentieth centuries?
- What is the land area of Russia compared to the U.S.? To what extent was the Russian frontier settled in comparison with the U.S. frontier? (current population density maps may be useful references at this point)
- What is a frontier hinterland? What are today's frontier hinterlands?
- What kinds of people are attracted to the settlement of frontiers? What kinds of people are forced into the settlement of frontiers?

Demonstrate how the ideas of migration can be applied to specific groups of migrants using the Framework for Analyzing Migrant Groups (attached

PowerPoint).

Assessment:

Divide the class into work groups to investigate and research the following groups.

(The teacher may want to preview the descriptions of the Digital Collections of the Colonization section of the Meeting of Frontiers web site and/or conduct a brief lesson on how students can use skimming skills to determine whether or not these collections will be helpful to them in their research. Some notes on these collections are noted below.)

➤ **Forced Migration within Russia (Siberian exile)**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmicexile.html>

Selections From the George Kennan Papers at

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfcdphot.html#d> will be helpful for this topic. (See Digital Collections.)

➤ **Exile to Sakhalin Island**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcsakhalin.html>

Views of Sakhalin Island from the Digital Collections is at:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/nlrph.html#c>

➤ **Resettlement of Native American tribes (Trail of Tears)**

One place to start with this is at the National Park Service web site:
www.nps.gov/trte

➤ **Mexican Americans into the American Southwest**

➤ **Chinese Immigrants to the American West Coast**

<http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/igcchinese.html>

➤ **East Asians into Eastern Siberia**

➤ **Russian Missionaries**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/columiss.html>

Another good starting point is the Library of Congress exhibition, *In the Beginning Was the Word: The Russian Church and Native Alaskan Cultures* at

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfdigcol/mfdcothr.html#a>

➤ **Spanish Missionaries into the American Southwest**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmiccal.html>

➤ **Protestant Missionaries in the Trans-Mississippi West**

➤ **Religious Flight of American Mormons**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/fmicsalt.html>

➤ **Religious Flight of Russian Old Believers**

➤ **American Cowboy Cattle Drives**

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfcolony/colcossack.html>

Each group should create a PowerPoint presentation on their migrant group, using the following as a prompt.

You are a member of a team working for the Library of Congress to develop an exhibit to accompany the Meeting of Frontiers web site. The team is trying to decide which groups to highlight in the exhibits section on Colonization and migration. Your task is to develop a PowerPoint presentation on your migrant group that is thorough and that provides convincing evidence that this migrant group should be highlighted in the exhibit. You will need to provide a complete analysis of their migration, answering all questions possible about their migration, including catalysts and streams.

The Framework for Analyzing Migrant Groups provides an outline or template for this presentation. If the school has a network for example, the template can be saved in a network folder for students to access. Starting points for additional research on the web are at Related Web Sites under the Colonization section of the Meeting of Frontiers web site at:

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfrelmat/mfrmweb.html>

Evaluate the PowerPoint presentations using the Migration PowerPoint presentation scoring guide which emphasizes connections to historical and geographical themes and interpretations of them along with the inquiry process. The expression of ideas through technology, the use of the writing process for such a presentation, and speaking to inform abilities are also assessed.

Appendix:

Migration Matrix

A Framework for Migration (Power Point)

Migration Power Point Presentation Scoring Guide

References:

deBlij, H. J. and Murphy, Alexander B. *Human Geography: Culture, Society, and Space*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1999.

<http://jws-edcv.wiley.com/college/bcs/redesign/student/0,, 0471441074 BKS 1208,00.html>

Getis, Arthur, Getis, Judith, and Fellman, Jerome D. *Introduction to Geography*. 7-th Edition.

Boston: McGraw Hill, 2000.

<http://www.mhhe.com/earthsci/geography/getis7e>

Knox, Paul L. and Marston, Sallie A. *Places and Regions in Global Context: Human Geography*.

2nd Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2001. Pages 127-137 («Population Movement and Migration»).

<http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/knox>

Rubenstein, James. *The Cultural landscape: An Introduction to Human*

Geography. 6-th Edition.

Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.

<http://www.powells.com/cgi-bin/biblio?inkey=65-0130797782-2>

УДК 94 (47)+94 (7) + 39

В. И. Варющенко

РУССКИЕ НА АЛЯСКЕ, ИЛИ НАРОДНАЯ ДИПЛОМАТИЯ В ДЕЙСТВИИ

Раннее утро на Аляске... Да и не поймешь, утро или вечер. Полярный день. А дома, в Новосибирске, ночь, настоящая ночь.

Мы в компьютерном классе университета Анкориджа. Мы – это четверо руководителей, шестеро аляскинских учителей и трое россиян. Начинается международный семинар «Встреча на границах». Неделю мы будем вместе работать над созданием образовательной страницы сайта «Встреча на границах» и сравнивать историю открытия, освоения и развития американского и российского севера.

Мне трудно сразу включиться в работу: спать хочется... Неудивительно – дома глубокая ночь. Но вот на стол легли раздаточные материалы... Ба, да что это? Что-то знакомое... Я где-то это уже видел.

– Такие материалы были у Дона Зиглера!

– Простите, Вы знакомы с профессором Зиглером? – спрашивает меня руководитель семинара Роджер Пирсон.

Бог мой, мир тесен. Как же мне не быть знакомым с профессором, если в 1999 г. он был координатором в нашей группе из десяти сибирских педагогов, проходивших стажировку в штате Виржиния по межправительственной программе «Партнерство в образовании». Полтора месяца мы увлеченно изучали постановку гражданского образования в Америке: от семьи и детского сада до университета и Конгресса. Посетили его Old Dominion University, общались с профессурой и студентами. Много увидели, немало поняли, важнейшее взяли на вооружение и использовали в своей работе. Из калейдоскопа лиц, городов, домов, дорог, школ, университетов, судов, муниципалитетов и т. п. постепенно выкристаллизовалась система гражданского образования.

Через год сотрудничество продолжилось. На этот раз десять американских педагогов в течение десяти дней вдохновенно работали в сибирских школах, знакомились с системой управления образованием, приобщались к культурным традициям сибиряков. Естественно, руководителем группы был профессор Дон Зиглер. Знаменательно, что двое американских участников программы приняли участие в международной конференции в Новосибирске «Кадры как ресурс развития региона», и их доклады были опубликованы.

Много воды утекло с тех пор...

Был американский малый грант для выпускников программы «Партнерство в образовании». Наша группа выиграла его. Так была создана наша общественная организация – Фонд города Новосибирска «Партнеры в образовании», президентом которого меня и избрали. У нас появилась юридическая организация, через которую можно было работать с другими обще-

ственными объединениями, органами власти и управления. Такой поворот работы был положительно оценен на конференции выпускников программы «Партнерство в образовании», проходившей в подмосковной Тарасовке под патронажем Американских советов по международному образованию.

Юридическое оформление организации помогло мне организовать работу по двум направлениям: объединение родственных общественных структур и расширение информационного пространства самого Фонда.

Что касается первого направления, Фонд выступил инициатором создания Регионального союза общественных объединений и стал его соучредителем. Мне как президенту Фонда и вице-президенту Союза поручено курировать гражданское образование. За прошедшее время Союз стал влиятельной силой, с которой охотно сотрудничает мэрия города Новосибирска, информационный вестник которого с нетерпением ждут не только в общественных организациях, но и во властных структурах города и области. О признании заслуг Фонда на региональном уровне свидетельствует и тот факт, что в этом году на развитие системы гражданского образования ему выделены муниципальный и областной гранты: Фонд стал победителем в конкурсе социально значимых проектов по номинации «Территориальное общественное самоуправление».

По второму направлению, – расширение информационного пространства Фонда – помощь пришла от «Project Harmony», с представителем которой мне посчастливилось работать в ходе конференции в Тарасовке. «Project Harmony» организовала на базе Цетра открытого доступа к Internet в Новосибирской областной научной библиотеке специальные курсы для выпускников обменных программ по обучению созданию Web-site. Так у Фонда появился свой сайт «CIVITAS». Для удобства пользования нашим американским коллегам предлагается англоязычная версия сайта. Определенной оценкой проделанной работы можно считать то, что нам был предоставлен бесплатный хостинг на сайте IATP.

Поддержание сайта выявило некоторые проблемы: технические сложности и отсутствие Новосибирска в списке городов, где созданы компьютерные пулы для выпускников российско-американских обменных программ.

Так вырисовывается еще одно очень перспективное направление в нашей деятельности. Тем более, что проект Фонда «Образовательный сайт “Конституционное право» (код проекта 74) стал победителем конкурсов Минобразования России в рамках реализации Федеральной программы развития образования в 2003 г. и вошел в изданный в Москве справочник «Общественные ресурсы образования».

Вероятно, этот крен Фонда в сторону информационных технологий не ускользнул от внимания наших американских коллег.

Весной этого года у меня дома неожиданно раздался телефонный звонок. Звонили из московского офиса Американских советов по международному образованию. Джон Сикел предложил участие в международном семинаре в Анкоридже по программе «Встреча на границах».

Он как в воду смотрел. Мы вплотную подошли к необходимости использовать дистанционную форму работы. Кроме того, у меня на кафедре (по своей основной работе я являюсь заведующим кафедрой истории, обществознания и экономики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, имею степень кандидата

исторических наук и звание доцента по всемирной истории) подготовлен учебно-методический комплект по курсу «История Сибири». Эти материалы могут послужить естественным продолжением того, что уже сделано разработчиками сайта «Встреча на границах». Особенно в плане разработки обучающей страницы.

Организаторы семинара в Анкоридже с интересом отнеслись в нашему учебно-методическому комплекту (я его специально передал одному из руководителей семинара Дэвиду Нордландеру для Библиотеки Конгресса США, как куратора проекта «Встреча на границах»). В лучших традициях американских коллег, которые никогда не скупятся, передавая нам свои материалы на английском языке, я передал материалы на русском языке, не без тайной мысли, что мы в том составе, в котором работали в Анкоридже, смогли бы продолжить работу, но теперь уже по российским учебным материалам.

Учитывая то, как замысловато судьба сводила меня с людьми и учреждениями в ходе участия в российско-американских обменных программах, высказанная мечта не кажется уж такой нереальной. Хотя... Какой бы она ни была, у человека всегда должна быть мечта. С ней уютнее жить на нашей такой маленькой планете Земля, где от Сибири до Аляски – один лишь шаг, если есть добрая воля, если есть понимающие друг друга коллеги, если есть мечта, устремленная в завтра.

V. I. Varyushchenko

RUSSIANS IN ALASKA OR PEOPLE'S DIPLOMACY IN ACTION

Early morning in Alaska ... morning or evening, who can tell. It's a polar day. And at home, in Novosibirsk it's night, real night.

We are in a computer class of the University of Anchorage. We are four supervisors, six Alaskan teachers and three Russians. The international seminar «Meeting on the Borders» begins. We shall work together on creation of educational page of a site «Meeting on the borders» for a week. We shall compare the history of discovering and development of both American and Russian north.

It is difficult for me to join in work at once. ... Now the handouts are on the table, yes what is it?

“Something familiar ... I have seen that somewhere. Don Zigler had similar materials! Excuse me, do you know professor Zigler?” - the chief of the seminar Roger Pierson asks me.

Oh my god, how small the world is! Of course I'm acquainted with the professor, in 1999 he was the coordinator in our group of ten Siberian teachers who were taking place training in Virginia as a part of the intergovernmental program «Partnership in Education». For 1,5 months we've been studying civil education in America: from family and kindergarten up to University and Congress. We have visited Old Dominion University, communicated with professorate and students. Much we have seen, much we understood, many things we borrowed and used in our work. From a kaleidoscope of persons, cities, houses, roads, schools, universities, courts, municipalities etc we have gradually formed a crystal clear

picture of the system of American civil education.

One year later our cooperation went on. That time ten American teachers cooperated wholeheartedly in Siberian schools for ten days, got acquainted with the control system of education, learnt cultural traditions of Siberians. Naturally, the chief of the group was professor Don Zigler. Significantly the two American participants of the program have taken part in the international conference in Novosibirsk called «Personnel as a Resource of Regions' Development» and their reports were published.

Many a day have passed since then ...

There was an American small grant for the graduates of the program «Partnership in Education». Our group has won it. So our public organization – Novosibirsk City Fund *Partnership in Education* was created. I was elected its president. So the legal organization appeared through which it was possible to work with other public associations, authorities and managers. This work was appreciated at the conference of the participants of the program *Partnership in Education*. It took place in Tarasovka near Moscow under supervision of the *American Council for International Education*.

The legal registration of our organization has helped me organize work in two directions: consolidation of related public structures and expansion of the Fund's information space.

As to the first direction, the Fund was the initiator of the *Regional Union of Public Associations*, and became its co-founder. As the president of Fund and vice-president of the Union I am entrusted to supervise civil education. Recently the Union became an influential force. The Mayor of Novosibirsk cooperates with us willingly. The *Information Bulletin* is widely read and people wait impatiently for each new issue. We are known not only in public organizations, but also in local authorities of the city and the region. In 2003 municipal and regional grants were given to the Fund for the development of the system of civil education. This fact also testifies to recognition and appraisal of the Fund at regional level. The fund won the contest of socially significant projects in the nomination «Local public self-government».

On the second direction, the Fund received help from *Project Harmony*, I was lucky to work with one of its members within a scientific conference in Tarasovka. Project Harmony has organized free Internet access in the Novosibirsk Regional Scientific Library. Special computer courses for participants of exchange programs were organized. So the Fund's website CIVITAS appeared. For convenience an English version of the site is offered. The free hosting on the IATP site was provided for the Fund.

Some problems emerged with the site's content. There were technical difficulties. Novosibirsk is not on the list of cities with computer pools for Russian-American exchange programs.

One more very promising direction of our activity is shaping out. The Fund's project named "The Educational Site on Constitutional Right" (project code 74) won the contest of Russian Ministry of Education within the framework of the Federal Program of Education Development in 2003. Its materials were included into the reference book «Public Resources of Education» published in Moscow.

Probably the Fund's turn to the information technologies also attracted the attention of our American colleagues.

One day in spring my telephone rang: the call was from Moscow Office of

American Council for International Education. John Sickel offered participation in the international seminar in Anchorage within the program *Meeting on the Borders*.

It was like telepathy. We too realized the necessity distant forms of work. Besides the methodological course "The History of Siberia" was prepared at my faculty. I am the head the Faculty of History, Social Science and Economy of the Novosibirsk Institute of In-service Pedagogical education, I have a degree of candidate of historical sciences and rank of the senior lecturer in the Chair of World History. My materials can serve as natural complement to the issues created by *Meeting on the Borders*, especially concerning the development of educational webpages.

The colleagues in Anchorage considered our methodological complex to be very useful. I gave it to the one of the seminar organizers David Nordlander for the Library of US Congress. (He is the curator of *Meeting on the Borders* project). In the best traditions of the American colleagues who never make a secret of their materials I gave my papers in Russian hoping that we could continue working in the same team as in Anchorage, but now with Russian educational materials.

Destiny is unpredictable, I came across so many people and diverse establishments during participation in the Russian-American exchange programs that the dream did not seem so unreal any more. Though ... however unreal it may seem, the humans should always have dreams. With dreams our small planet is a cozier place to live. In fact it's only one little step from Siberia to Alaska – only one step, if there is good will, if there are colleagues understanding each other, if there is a dream striving into tomorrow.

УДК 94 (47)+94 (7)+81+39

EARLIER RUSSIAN - AMERICAN RELATIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE PERCEPTION OF RUSSIA IN AMERICA

Relations between such great powers as Russia and America have a long and varied history and always attracted the attention of specialists and ordinary people. These relations had their peaks and troughs, periods of love and hate, of mutual support and hostility. But one of the main problems throughout the history of the two countries has been that of misunderstanding.

The second half of the XIX century became a turning point in the history of Russian-American relations because contacts between the two countries were extended from a high diplomatic level to the level of contacts between ordinary peoples.

Up to the middle of the 1850's, those who ventured to go to Russia were diplomats or people with trade or commercial links with Russia. From the end of the 1850's the situation was changing radically. The number of businessmen interested in contacts with Russia increased dramatically. American explorers rushed into the endless expanses of Siberia. American journalists set out for the Caucasus and Central Asia. It was in this same period that people started to come to Russia simply to satisfy their curiosity about this country, to see the famous historical and cultural treasures, to try to understand the Russian people.

Improvements in transatlantic shipping, the development of the railways, the

invention of the telegraph, the reduction in the cost of printed materials - are only the most significant achievements which simplified international contacts, making travel in Russia accessible and easy for Americans. It was in this period that a real meeting of the Russian and American peoples took place.

At that time both Russia and America entered a completely new phase of development and chose the roads, which they had to follow later on. The abolition of serfdom and implementation of the Great Reforms in Russia and the Civil War and abolition of slavery in America, were events of paramount importance for both countries.

What were the factors that determined the friendly attitude of America to Russia at the end of the 50's? The absence of serious reasons for arguments and conflicts gave birth to the policy in both countries of non-interference in the affairs of the other. It was a stormy time for Russia and America alike, both in terms of internal affairs (like, say, the Polish uprising in Russia and the civil war in America), and on the international level (America's war with Mexico and Russia's war with Turkey). We should note, that as soon as a clash of interests appeared in connection with the purchase of Alaska, relations immediately began to change for the worse.

Anti-Catholic attitudes in America undoubtedly played a role in strengthening friendly relations with Russia at that time. For Protestant America, Orthodox Russia became a bulwark against Catholicism in their opposition to it. There is no doubt that both religions were in opposition to Catholicism.

In the second half of the XIX century the idea of a shared fate of the destinies of the two countries was widespread in America. Their geographical characteristics, their most obvious similarity - vast lands rich in natural resources - could not be matched by any of the European countries in terms of sheer size and natural variety. A pioneering spirit was characteristic of the Russian and American nations. The difficult, hard and risky settlement of new lands took place throughout the whole history of Russia and America. Both countries were moving towards the Pacific Ocean, Russia eastward and America westward. Both simultaneously, and last among so-called civilised countries, abolished slavery and serfdom. Both made a breakthrough in economic and technological progress in the second half of the XIX century and became leaders amongst the advanced countries of the world.

Both countries had a clear-cut multi-ethnic character. The expression «melting pot», meaning the mixing together of different ethnic and cultural groups, could be applied equally to America and to Russia. In the sphere of morals and morality, puritan strictness had much in common with orthodox asceticism. The difference in political systems which came to the forefront and became the determining factor in relations between the two countries from the end of the XIX century, did not play a serious role in this period.

Both countries were looking to the future. The Russians and Americans believed in their special destinies, that they were chosen people, that they had a messianic role. They looked ahead and waited for their hour to come. «The American Dream» and «The Russian Idea» had a great deal in common.

The idea of a common destiny and the friendly attitude towards Russia gave rise to great interest in this faraway country and its people in American society in the second half of the XIX century. Undoubtedly this interest was sometimes a result of a sense of superiority: democratic America became especially dear to the heart of your everyday American when compared with despotic Russia.

A romantic factor also played an important role. Frequently, dissatisfaction with their own civilisation, which more and more went deeper and deeper into the kingdom of machines and technology, into the world of the suppression of feelings and emotions for the sake of business, the domination of individualism in all spheres of human relationships, made Americans turn to the Russians who, in their opinion, had preserved their simple, natural ways of living and sincerity of feelings.

The interest of Americans in Russia was maintained and increased by various events in the history of Russian-American relations. The Crimean War of 1853 - 1856 was an event that no doubt attracted the close attention of Americans and which changed their attitude to Russia from indifferent or reserved ignorance to sympathetic enthusiasm. There were lots of reasons for this friendly attitude. No doubt, self-interest played a role. Russia's defeat meant England and France becoming more powerful, and consequently a threat to the United States itself.

The courage and heroism of Russian soldiers in the war did not go unnoticed. Besides, events in the recent Mexican war were still fresh in the minds of the Americans: another reason for understanding and sympathy for Russian feats of arms. The Southern States were especially enthusiastic: in periodicals published in the South of America there were four times more articles on Russia than were published in the North.

American enthusiasm was so strong that the first attempts were made to justify what, in American eyes, was the main evil in Russian society - the tsarist autocracy. In 1855 an American magazine noted: «It is true that the government of Russia is a despotism - it is also true that ours, of the US, is republican, but the despotism of the present day is not so bad and outrageous, even in Russia, as the reign of Henry VIII, in England.»

The death of Nicholas I and the accession to the throne of a new emperor, Alexander II, also attracted the close attention of the Americans. The personality of the ruler of the Russian State always played an important role in the attitude of Americans towards Russia. In their eyes he was the personification of national characteristics.

Nicholas I aroused mixed feelings in the Americans. As a symbol of despotism and autocratic power, he was no doubt condemned by democratic Americans. But at the same time, his personality and strength of character could not fail to attract those who knew him personally.

From the very beginning Alexander II aroused completely different feelings. More open than his father, more flexible in his political views, more susceptible to the influence of Western ideas, open to direct contact with the West, he was much more understood and immediately aroused in the Americans a friendly attitude towards himself.

So, in American society events in the Crimean War aroused interest in Russia, a desire better to know their distant friend. They laid the foundation of the *Entente Cordiale* between the Russian and American peoples for the next few decades. Although this period was not very long, it did play a very important role in the process of learning about each other and mutual understanding between the two peoples.

At the beginning of March, Lincoln was inaugurated as President and by mid April the Southerners seized Fort Sumter (Charleston, South Carolina), thus justifying a declaration of war. The press was full of reports on military operations

and it is completely understandable that the Americans were more concerned about the advance of the Confederate troops than about what was going on in faraway Russia.

It should be noted that the Russian government was virtually the only one, which supported the United States in those difficult years of civil war. Although this support was mainly moral, as was the support of the Americans during the Crimean war, it nevertheless represented opposition to England and France, who supported the South and urged Russia to recognise the Confederate government.

In 1866 the deputy head of the navy department, Gustavus Fox, visited Russia. The visit was in connection with a serious event, the attempted assassination of Alexander II and his lucky escape. Immediately after the failed attempt, President Johnston sent his congratulations to the Emperor - an outstanding gesture, given the pro-democracy and anti-monarchist mood of American society as a whole. But even that was not enough at a time when friendly relations between the two countries were in full flourish. Congress adopted and the President signed a resolution congratulating the Russian people on the Emperor's salvation. Interestingly enough the resolution, which Fox delivered to the Emperor, noted that the assassination attempt: «...undoubtedly was made by an enemy of serf-liberation». This fully reflected the idea, widespread in America, that the two powers shared a common destiny: opponents of the abolition of slavery assassinated the abolitionist President Lincoln in 1865, therefore it was opponents of the emancipation of the serfs who tried to kill the reformist Tsar.

America's purchase of Alaska from Russia in 1867 was a sort of turning point in the development of relations between the two countries. It is clear that the purchase of Alaska led to a whole string of grave consequences, including a clash of trade and commercial interests between the two countries in the Pacific Ocean. Before this, both sides had often stressed the absence of any grounds whatsoever for economic conflicts. From this moment on, both sides began slowly but surely to move from hearty friendship to open hostility.

In Russia, people protested against Russian land being given away to the Americans. The practical Americans considered it to be a great waste of money. \$ 7,200,000 was the agreed price for a piece of land which was of no use to anybody, especially considering the fact that America was still in a state of reconstruction after the Civil War, and needed money more than new territory. The purchase of Alaska dealt a heavy blow to the Americans' friendly feelings towards the Russians, but its consequences became clear only later on: at the end of the 1860's relations remained the same.

There were lots of reasons for the Americans' change of attitude towards Russia. Amongst them were the conflict of interests in the Pacific Ocean in connection with the purchase of Alaska, the growth of Russian power in the Far East with the construction of the Trans-Siberian Railway, the beginning of a rapprochement between England and the USA, and the concentration of the American press on the theme of the persecution of the Jews and political prisoners in Russia. At the beginning of the 1870's, the mass emigration of Russians to America started. Just as in their time Irish immigrants took anglophobia to America, where it found fertile soil, immigrants from Russia contributed to the growth of Russophobia in American society.

News about the assassination of Alexander II filled the front pages of all American newspapers published on the 14th of March 1881. The reaction of the

Americans was fairly unanimous: bitterness, shock, sympathy and the last outburst of friendly feelings towards the Russian people. The death of a man who, for ordinary Americans, was a symbol of friendship between the two peoples, whose name was associated with the emancipation of the serfs, with the friendly concern shown during the difficult war years, with hopes for a constitution in Russia and, consequently, for even more radical changes, all this produced a reaction of deep sorrow which was strengthened by apprehension that there would soon be a breaking-off of relations between the two countries. There was universal indignation. To quote the Cincinnati Daily Gazette: «The greatest liberator of mankind was yesterday assassinated as a tyrant. He, who, by his own ukase, freed from slavery twenty-three million human souls, was yesterday slain by a secret hand, in the name of liberty. The most liberal and progressive Czar that Russia has had; who to an earnest policy of internal reform has added great foreign aggrandisement, which has raised the national pride and prestige, was yesterday killed by a Russian subject as an oppressor of his people.»

The death of Alexander II ended the «entente cordiale» between the two nations. Whilst mourning over the assassination of the last Russian Emperor to win recognition and even some sort of love from the American people, the Americans at the same time paid their last respects to their friendship with the nation which was personified for them by Alexander II. In any case, the end was inevitable. The death of Alexander II was not the reason for the breakdown of relations. It just clearly underscored what was already predetermined.

This breakdown in relations should not be taken literally. Contacts were maintained, diplomatic relations continued to develop, Americans continued to visit Russia. What is meant here is that a specific stage in relations between the two countries, a stage marked by an extraordinary display of mass friendliness, had come to an end.

Over a quarter of a century the attitude of Americans towards Russia underwent a cardinal change: from indifference to interest, then to the «entente cordiale», then to hostile antipathy. The most significant thing is that a friendly relationship gave birth to interest, to the desire to find out about and understand a faraway friend.

УДК 37.0

3. Тюрина

НАМ ЕСТЬ О ЧЕМ ПОГОВОРИТЬ (О РЕАЛИЗАЦИИ ГРАНТА ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «АМЕРИКАНСКИЕ СОВЕТЫ ПО МЕЖДУНАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ»)

В прошлом году Михаил Солодовников из г. Барабинска Новосибирской области выиграл грант общественной организации «Американские советы по международному образованию». Итогом стала месячная стажировка в школах Калифорнии.

Впечатлений, конечно, было море, ими Михаил Юрьевич охотно делился с коллегами не только Барабинского, но и соседних районов. Убеждал: по-

лучить новый опыт, расширить кругозор можно не только на курсах повышения квалификации, но и так, как он, участвуя в международных проектах. Кстати, этим словам вняли, один из местных учителей уже дошел до финала в борьбе за очередной грант. Последний рывок – и он тоже сможет поехать в зарубежную командировку. Фамилию его пока не называют: боятся сплести близкий успех.

А самого Солодовникова та поездка в Штаты обогатила еще и новыми друзьями. Теперь участники международного проекта регулярно общаются в Интернете, и за год взаимный интерес не иссяк.

И вот новая встреча, теперь уже в Сибири. В рамках того же проекта – а называется он «Учителя – учителям» – в Барабинск приехала учительница математики из небольшого городка Оровилл Тэмми Боэм.

Молодая, красивая, общительная.

С дороги ее, как у нас полагается, сразу решили накормить пельменями, а заодно и познакомить с производством главного сибирского блюда. Гостья охотно согласилась, надела белый халат и уверенно вошла в цех местного предпринимателя Светланы Вдовенко. Правда, русский язык Тэмми учит всего с полгода, так что науку лепки пельменей постигала больше глазами: внимательно следила за действиями профессиональных лепщиков и старалась точно повторять их. Согласно общему выводу, обучаемость у нее прекрасная. Уже через полчаса на столе дымились аккуратные и ароматные пельмени, со всех сторон сыпались советы, с чем и под что едят это «наше все».

Угощение Тэмми оценила по достоинству, особенно то, что пельмени теперь на выбор в любом магазине. Говорит, это большое удобство для деловой женщины. У нее, например, вся семья «школьная» (они с мужем в школе работают, дочь учится), так что полуфабрикаты в их холодильнике не переводятся.

Ну раз американка сама начала разговор, то и остальные не стали ждать окончания обеда. Получилось что-то вроде пресс-конференции. Посыпались вопросы. Ответы гостьи подкупали своей искренностью, а подчас немало удивляли. До последнего времени о Сибири она знала только то, что здесь снег, очень холодно и что люди в таких условиях, конечно же, не живут.

– А потом приехал Миша (Михаил Солодовников) и сказал, что живет как раз в Сибири. Там есть города и села, и в них есть школы. Мне очень захотелось познакомиться с этим удивительным краем, не испугало даже, что лететь придется с пересадками на пяти самолетах.

На Сибирь делегации американских учителей отведено 18 дней, в Барабинск Тэмми отпустили всего на два, но она постарается получить здесь всю интересующую ее информацию. Встречающая сторона согласно закивала головами: они готовы ради коллеги поработать и в выходные. А двери наших школ всегда открыты.

В первую очередь Михаил Солодовников повез гостью в свою школу № 93 – 7 октября здесь как раз был день самоуправления, так что гостей встречал «директор» Вася Пасынков. Гостеприимный, но деловой, он сразу пригласил посетить уроки, которые вели старшеклассники. Тэмми выбрала урок английского и не разочаровалась. Школа дает хорошие языковые навыки, так что особых преград для общения не было. Поговорили о чем захотели.

В школе американская гостья пробыла до вечера. В историческом музее

для нее провели экскурсию и дали посидеть за старой деревянной партой 50-х гг. Интересно прошла пресс-конференция – теперь уже для школьников. Ребят в первую очередь интересовало, как живут их сверстники в США, чем увлекаются, есть ли у них возможность зарабатывать деньги на карманные расходы.

А потом бразды правления перешли в руки детской организации «Школьный союз». И, что значит педагог! Тэмми моментально зажглась от «вожатского рэпа», встала в круг, вместе со всеми пела: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались».

И правда, здорово, что вот так запросто могут встречаться дети, учителя разных стран. И говорить на очень интересные темы, не касаясь вопросов вооружения, терроризма и всяких политических заморочек. У них и без того есть что обсудить и за что любить друг друга.

На следующий день поехали в Устьянцевскую сельскую школу. Переводчиком для гостей определили одиннадцатиклассника Диму Шадуру. По дороге он успел выяснить волнующий его вопрос: в каком возрасте в Америке можно получить водительские права.

– В шестнадцать лет, – ответила гостья.

– А у нас только в восемнадцать...

– Сожалею, – поняла его горечь Тэмми.

Небольшая устьянцевская школа ей тоже очень понравилась. Много цветов, много поделок, изготовленных руками учеников. А еще – общительные дети, у них такие умные глаза, добрые улыбки.

Впрочем, встречали ее везде радушно. Единственный недостаток визита – его краткосрочность. Ну что такое два дня! Приехала хотя бы на недельку...

Z. Tyurina

WE HAVE MUCH TO TALK ABOUT (ACCOMPLISHING THE GRANT OF THE AMERICAN COUNCIL FOR INTERNATIONAL EDUCATION)

Last year Mikhail Solodovnikov from Barabinsk in Novosibirsk area won a grant of the American council for international education. A month training course at schools of California followed...

There were lots of impressions, sure. Mikhail Solodovnikov shared them willingly not only at home in Barabinsk but also in neighboring areas. He convinced – not only in-service training of teachers but also participating in the international projects is a most effective way to receive new experience, to expand the world outlook. By the way, his words have heeded, one of the local teachers has already reached the finals in struggle for the next grant. One final thrust – and he too can get prepared for a new business trip over the sea. His name is not yet pronounced, we are keeping the fingers crossed for the guy.

Mikhail Solodovnikov found many new friends in the States. Now the participants of the international project regularly communicate in the Internet, and their mutual interest did not fade.

And now a new meeting, already in Siberia. Tammy Boham a teacher of

mathematics came to Barabinsk within the framework of the same project «Teachers – to teachers»

Young, beautiful, sociable.

The first thing on arrival according to the Russian tradition is to treat the guest with pel'meni – a Russian sort of ravioli stuffed with minced meat. A more unusual treat was to acquaint the guest with manufacture of the main Siberian dish. The guest willingly agreed to put on a white gown and confidently has come in shop of the local businesswoman Svetlana Vdovenko. To tell the truth Tammy had learned Russian only for six months, so she studied the science of making pel'meni mostly visually watching professionals' actions attentively and trying to imitate them precisely. The professionals agreed she was a very good student. In half an hour tempting and juicy pel'meni were served. Advice concerning that Russian national pride came from everywhere. Matching dressings and drinks were suggested.

Tammy appreciated the treat. All the more, she said, they are available in any shop. It's a convenience to the busy woman. Hers is a «school» family for example; both Tammy and her husband work at school, their daughter is a student, so frozen foods are always in their frig.

Well, since the guest initiated the conversation, it was decided to start the press conference right at the dinner table. The questions fell down. The guest's answers captured by their sincerity and sometimes surprised much. Until recently she knew about Siberia only that there was much snow, it was very cold and people couldn't possibly survive in such conditions, certainly, do not live.

– And then Mikhail arrived and he told he lived right in Siberia. There are cities and villages, and schools in them, he said. I was eager to get acquainted with this surprising territory, and I bravely agreed to fly it though it was necessary to change five planes.

The delegation of the American teachers stayed in Siberia for 18 days, only two of them were scheduled for Tammy's visit to, but she will try to receive here all the interesting information. The meeting party nodded in agreement: they are ready to work at weekend for the guest's sake. And the doors of our schools are always open.

First of all Mikhail Solodovnikov carried the guest to his school No 93 – on October 7 was a day of self-government, so the would-be «director» Vasya Pasyukov met the visitors. Hospitable, but businesslike, he just invited to see the classes conducted by senior grade students. Tammy chose an English lesson and was not disappointed. The school gives good language skills, so no barrier for dialogue was felt.

American guest stayed at school late in the evening. In the museum of history she took an exclusive excursion organized for her and sat at old wooden desks of the fiftieth years. The students' press conference was also interesting. Boys and girls were asking, about their peers in the USA, and how they could earn money of their own.

And then the children's organization «School Union» took the lead. And teachers are teachers everywhere! In a moment Tammy was singing the «cheerleaders' rap», dancing in a circle, with the kids.

It's terrific, it's great really when children and teachers from different countries

can meet and talk about interesting things, not just wars, terrorism and all that political stuff. They have lots of other things to talk about and start to love each other.

The next day was spent in Ustyantsev village school. Eleventh grade student Dima Shadura was appointed to be an interpreter. On the way he used the time to clear up the question that worried him:

“At what age is it possible to receive a driving license in America?”

“At sixteen”, – the guest answered.

“It’s only at eighteen in Russia...”

Tammy understood the boy’s feelings:

“I’m sorry.”

Small Ustyantsev school liked her very much too. There were a lot of colors, a lot of hand-made articles made by children themselves. And still – sociable children, at them such clever eyes, kind smiles.

However, the reception was hospitable everywhere. The only sad thing about the visit was its brevity. Only two short days! Had she stayed for two more weeks...

УДК 37.0 + 39

В. В. Горбачев

АМЕРИКАНСКАЯ СЕЛЬСКАЯ ОБЩИНА КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ОБЩИНЫ

Современный переходный этап развития российского общества характеризуется кардинальными изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни. Наиболее ярко это проявляется в аграрном секторе: введение многоукладности сельского хозяйства, появление фермерских хозяйств, распад государственных и кооперативных структур, смена стандартов и норм общественного управления и изменение комплекса социокультурных ориентиров – все это привело социальную и производственную структуру села в кризисное состояние. В результате в России за последние годы на селе возникли новые социальные проблемы: безработица, масштабная миграция населения, большой приток беженцев, вынужденных переселенцев, снижение рождаемости.

Новые экономические, социальные и духовные реалии, сложившиеся сегодня в сельских районах, не могли не отразиться и на образовательной сфере, призванной определять жизненные цели и ценности сельских жителей. С начала 90-х годов увеличивается количество и разнообразие видов образовательных учреждений, происходят изменения финансово-экономических, организационных, управленческих структур сельской школы; возрастает разнообразие содержания, форм и методов подготовки сельского учителя. Однако все это часто сопровождается стихийностью и бессистемностью осуществляемых нововведений, нарастает тенденция к сужению объема и снижению качества базового компонента в школьном образовании. Слепо

копируются разные модели городских школ, растут диспропорции между разными элементами и звеньями сельского образования.

Сегодня очевидно, что изменилась структура как сельского образования, так и сельского социума. Федеральные и региональные программы, нацеленные на поддержку социальной сферы в сельской местности, в своем большинстве не действуют. В селах закрываются жизненно важные объекты социальной инфраструктуры, функционирование которых в условиях рыночной экономики попросту нерентабельно: больницы, библиотеки, сельские клубы и т. п. В условиях кризисного состояния аграрного сектора социальная функция сельской школы значительно возрастает, так как она при резком сокращении сети профтехучилищ и сельских культурно-просветительских учреждений остается основным резервом пополнения кадров для сельскохозяйственного производства и важным центром культурно-образовательной работы с населением.

Сельский социум столкнулся с проблемой выживания. В этих условиях все большее число ученых – социологов, экономистов, педагогов, антропологов – видят пути выхода из кризисного состояния села в возрождении малой социальной общности людей – сельской общины. **В этой связи для нас важно переосмысление взаимосвязи сельской школы и социума в новых социально-экономических условиях с учетом накопленного в этой области опыта в зарубежной педагогике.**

Большую ценность для нашей школы представляет опыт взаимодействия учебно-воспитательной работы сельской школы с местной общиной в Соединенных Штатах Америки. Положение американской сельской школы в контексте сельской культуры и социума детерминировано особенностями исторического развития, спецификой социально-экономической модели и целым комплексом социокультурных факторов. Степень общинного участия в образовательном процессе местной школы в США настолько высока, что их сотрудничество напрямую влияет на учебную, воспитательную и профориентационную работу в школе и направлено на подготовку молодежи к труду в сельском хозяйстве и других секторах местной экономики.

Изучение и творческое использование этого опыта может оказать положительное влияние на осознание и поиски оптимальных путей перестройки и организации обучения, воспитания сельских школьников в нашей стране. Сельские школы России и США сравнимы по целому ряду параметров, в числе которых малочисленность учащихся и изолированность от центров социально-экономического развития, тесная связь с сельскохозяйственным производством, участие в социальной жизни общины, большее влияние сельской общины на жизнь каждой семьи. Законодательная база для тесного сотрудничества сельских школ с ближайшим социальным окружением обеспечена Законом Российской Федерации «Об образовании», в котором образовательные учреждения поощряются к реализации дополнительных образовательных программ за пределами программ, определяющих их статус, а также к координации в своих стенах деятельности общественных организаций. В сфере образования государство обязано обеспечить качественное образование в сельской школе на основе развития ее материальной базы, использования современных технологий обучения, сохранения дополнительных социальных гарантий для учащихся и педагогов в сельской местности, а также неуклонного учета специфики экономического,

социально-демографического и духовно-нравственного развития той или иной региональной или национальной общности.

В ходе работы над данной темой автором проанализированы и использованы монографии ведущих американских социологов и педагогов, специализирующихся на изучении многоаспектного школьно-общинного сотрудничества в сельских районах США: М. Гэлбрейта, А. Пешкина, Р. Уоррена, Д. Хоббса, Дж. Шера и др. Большую ценность для нашего исследования представляет коллективная монография под редакцией М. Гэлбрейта «Education in the Rural American Community. A Lifelong Process», в которой рассматриваются как принципы сотрудничества сельских школ со своими общинами, так и его конкретные формы и методы, отраженные в успешных интегрированных программах. Практическое пособие под редакцией К. Хоули и Дж. Экмана «Sustainable Small Schools», непосредственно адресованное учителям и администраторам сельских школ, а также заинтересованным членам сельских общин, освещает принципиальные подходы к установлению партнерства между сельскими общинами и школами и приводит примеры их совместных образовательных и социальных программ.

В работе был использован широкий круг официальных источников: материалы Конгресса США, документы Департамента образования, Департамента сельского хозяйства, региональных образовательных лабораторий США, ряд других официальных документов и справочников, результаты правительственных социологических исследований, что позволило изучить и концептуально определить американскую сельскую общину, выявить место школы в ее социально-экономической структуре, обосновать детерминизм школьно-общинного взаимодействия и изучить его фактическое состояние и степень эффективности.

Особый интерес представляют современные публикации в американской педагогической периодике – журналах «The Agricultural Education Magazine», «Phi Delta Kappan», «The Rural Educator», «Rural Sociology», «Journal of Agricultural Education». На основе этих новейших материалов отражены и проанализированы многие реально функционирующие в настоящее время программы и проекты школьно-общинного взаимодействия в сельской Америке.

По мнению большинства американских ученых-педагогов и социологов, роль сельской общины как ближайшего социального окружения школы и локальной образовательной системы трудно переоценить. В ходе исследования нами установлено, что сельская школа США всегда находилась под сильным влиянием местной общины. Община через консультативный совет финансирует школу, нанимает учителей, определяет их заработную плату, выбирает и рекомендует школе учебные программы, определяет направленность профессионального обучения и т. п. Примечательно, что чем удаленнее район, тем большее значение придается школе. Община при поддержке школы оформляет своеобразный профессиональный заказ, который школа и призвана выполнять.

Взаимоотношения сельских школ США со своими общинами менялись по мере расширяющейся экономической зависимости села от города, что нашло свое выражение в процессах централизации и урбанизации, индустриализации сельского хозяйства, консолидации сельских школ (за последнее столетие количество школьных округов уменьшилось на 90%, а школ – более чем на

50%) и слепого копирования моделей и учебных планов городских школ (введение «поточной» системы обучения). В настоящее время сельской общине приходится приспосабливаться к быстрым и далеко идущим количественным и структурным изменениям в составе населения и на рынке рабочей силы, что создает предпосылки для разработки программ возрождения сельских сообществ комплексного характера, в которых школьному образованию отводится ведущая роль. Местные школьные округа и общинные органы самоуправления обеспечивают максимальное приближение образовательной сферы к реальным условиям и потребностям региона, обладают широкими полномочиями в определении образовательной политики и дальнейших перспектив сельского социума.

Наиболее ярким примером функционирования местного самоуправления в США является именно образовательная сфера. В американской Конституции местный уровень управления, в частности сельская община, признается зоной ответственности за адекватное финансирование, материальное, кадровое, методическое и иное обеспечение образования. В соответствии с американской прагматической концепцией образования, многие исследователи считают, что и содержание образования должно определяться на местном уровне, отражая таким образом многообразие общин и особенности работы сельских школ в современной Америке. Примечательно, что большая часть средств на образование в США всегда выделялась из местного бюджета, формируемого на основе налога на недвижимость. Так, федеральное правительство выделяет в среднем не более 7% всех средств, получаемых школами. Остальная часть средств поступает из бюджетов штата, школьного округа и общины.

Анализ американской педагогической литературы и источников позволил установить, что исторически сельские школы в США всегда поддерживались органами общинного управления, а неизбежность и массовость образования полностью вытекала из природы протестантизма. Жители небольшой американской сельской общины совместно решали все текущие проблемы, проводили общественные собрания, участвовали в деятельности клубов по интересам. При этом сельским сообществам в США всегда были присущи три базовые аграрно-общинные характеристики: зависимость членов общины друг от друга, сезонная цикличность времени и избежание риска.

Понятие «община» прочно вошло в педагогический лексикон исследователей американской сельской школы. Между тем, педагоги, социологи и этнографы в США считают, что чисто географический подход к понятию «община» явно недостаточен для раскрытия проблематики того явления, которое оно обозначает. Основываясь на изученных источниках и различных подходах к определению явления, община рассматривается в исследовании как сельский социум с его традициями и обычаями, комплексом общих интересов, которые реализуются в процессе совместной деятельности. Проведенный нами анализ теоретических исследований американских педагогов позволил выделить ряд характеристик, присущих именно сельским общинам США. Их наличие, а также степень развитости во многом определяют жизнеспособность сельских сообществ. Это, прежде всего, наличие у сельских жителей чувства общины, степень организованности общины для преодоления трудностей и способность общины к самостоятельному развитию.

Сельская средняя школа США функционирует в контексте сельской социо-

культурной среды и поэтому отличается от городской школы по целому ряду параметров, описанных в американской педагогической литературе. Наиболее явные из них – это малочисленность контингента учащихся и изолированность от центров экономического развития и учреждений дополнительного образования. Кроме того, во многих сельских общинах школа является единственным крупным учреждением и предприятием-работодателем. У нее крупнейший в общине бюджет, она располагает лучшими по сравнению с другими учреждениями социальной инфраструктуры села материальными возможностями и педагогическими кадрами. Но **главной особенностью сельской школы США является ее ближайшее социальное окружение.** В американской педагогической литературе термин «общинная школа» применяется лишь к тем из них, которые функционируют в ограниченном географическом и социальном пространстве – общинной среде – и принимают активное участие в процессе общинного развития.

Процесс консолидации, укрупнения и объединения сельских школ и его влияние на взаимоотношение школы и сельского социума вызвали широкую дискуссию в американской педагогической литературе, обнаружив как своих сторонников, так и противников. Те, кто поддерживает консолидацию, подчеркивают экономическую эффективность, улучшение возможностей и оборудования и увеличение выбора предметов. Их оппоненты акцентируют внимание на оптимальном размере классов, внутришкольном климате и вовлечении родителей и общины в школьную жизнь. Анализ литературы и источников по проблеме консолидации позволил установить, что **упразднение школы в сельской общине может привести к недолгосрочной экономии, но существенно ослабляет потенциал развития общины и пагубно сказывается на ее жизнеспособности.**

До конца 1970-х годов укрупнение школ было оправдано стремительным сокращением сельского населения. Однако в последние три десятилетия века, когда начался бурный рост промышленности в сельскохозяйственных районах, вызвавший обратный миграционный процесс, во многих случаях преждевременное закрытие и объединение сельских школ не оправдало себя. Осознавая неудовлетворительное состояние образования в аграрных районах страны, правительство США предприняло в 1980-х годах попытку реформы сельской школы. Целью вводимых изменений была унификация программ школьного обучения в масштабах всей страны. Однако в сельских районах эти программы оказались неэффективными, так как не учитывали специфики сельских школ, общин и нужды фермерского населения.

В настоящее время в американской педагогической литературе обсуждаются варианты реформирования сельской школы, совместимые со спецификой сельского образования: расширение образовательной и социальной функций школы, включение изучения сельской общины в содержание школьного образования, различные альтернативы организации учебного процесса. Следует отметить, что подавляющее большинство исследователей проблем образования в сельской Америке, полагая, что школа является ядром социально-экономической жизни общины, считают установление и поддержание партнерских отношений между сельскими школами и местными общинами перспективным направлением в процессе возрождения сельских сообществ и настаивают на необходимости реформы сельского образования на основе общины.

Обобщив обширный теоретический материал и практический опыт сельских школ США, мы выделили четыре взаимосвязанных направления деятельности по установлению связей и укреплению сотрудничества между школой и общиной:

- использование сельской школы как образовательного центра и учреждения сферы услуг для всех членов общины;
- использование общины как объекта для изучения сельскими школьниками;
- создание на базе сельской школы различных коммерческих структур и развитие у сельских школьников предпринимательских умений и навыков;
- активное вовлечение родителей, членов семей учащихся и других членов общины в учебно-воспитательный процесс сельской школы.

По мнению американских исследователей, существующие на национальном уровне цели образования не соответствуют специфике сельской жизни. Они считают, что школьников надо ориентировать не только на индивидуальный успех, но и готовить становиться продуктивными и полезными членами своей общины. Первым шагом на пути к этому является перемещение акцента большинства школьных программ на контекст местной общины. Примеры подобных программ позволяют сделать вывод о том, что в итоге сельские школьники устанавливают связь процесса обучения со своим личным опытом, с объектами и событиями и ситуациями окружающей их общинной реальности. Американские педагоги считают, что изучение собственной общины предусматривает возможность научить людей жить там, где они и есть, предупреждая нестабильность и центробежные тенденции, способствующие упадку сельских сообществ.

Наиболее показательными примерами использования общины как объекта для изучения сельскими школьниками являются программы так называемого подхода «фоксфайр» и деятельность массовой молодежной организации «Будущие фермеры Америки» (БФА). Суть подхода «фоксфайр» была заложена Дж. Дьюи, а легально он был разработан Э. Уиггингтоном. Программы, основанные на данном подходе, сориентированы на ребенка, предусматривают активное познание через практику и приближают процесс обучения к реальности. Программы БФА являются составной частью системы подготовки учащихся к сельскохозяйственному труду в американской сельской школе.

С первых дней существования американская сельская школа являлась культурно-образовательным центром местного сообщества и до настоящего времени сельская школа США выступает центром социальной активности и разнообразных форм деятельности местной сельской общины. Помимо организации учебного процесса и проведения внеклассной работы с учащимися, она служит местом культурного отдыха взрослых членов общины, проводит выставки, ярмарки, различные конкурсы, устраивает спортивные мероприятия. Сельская школа США как центр объединенных услуг сотрудничает с социальными агентствами и общинными структурами с целью удовлетворения потребностей членов общины. Подобного рода услуги обычно включают медицинское обследование, стоматологические кабинеты, компьютерные классы, спортивные секции и т. п. Наиболее яркое выражение этот подход к установлению партнерских отношений между школой и общиной в сельских районах США нашел в движении «общин-

ных школ» 1970-х годов. В основу этого движения легла неопрагматистская концепция «общинного воспитания», сторонники которой (Дж. Логсен, М. Кинг, Л. Деккер) видели основной путь социализации молодежи в слиянии школы и общины в единый воспитательный комплекс, ведущая роль в котором принадлежала общине. Благодаря поддержке со стороны ряда влиятельных общественных организаций и законодательному внедрению на национальном и местном уровнях (специальные акты 1971 и 1975 гг.), движение «общинных школ» приобрело широкую популярность. В его рамках американским педагогам удалось найти ряд интересных и продуктивных форм взаимодействия сельской школы и общины: вовлечение взрослых в активную общинную и школьную жизнь, активизация взрослого населения общины в воспитании молодежи, введение в школах профессиональной ориентации и программ профессионального обучения, ориентированных на общину.

Анализ американской педагогической литературы последних лет позволяет выделить три константы сельской экономической реальности в США: отток населения, периферийный экономический статус и отсутствие выбора на рынке труда. Все это до предела усложняет работу сельской школы. Однако опыт многих общин не позволяет усомниться в том факте, что учебный план школы с акцентом на жизнь своей общины может реально содействовать экономическому оживлению сельских сообществ. Кроме того, последние исследования американских педагогов показывают, что в настоящее время значительно возрастает связь сельской школы США с бизнесом местной общины. Отчасти этот факт объясним тем, что попечительские советы школ понимают, что школы финансируются в основном из местного бюджета, за счет средств налогоплательщиков данной общины. Стремясь шире привлечь местных бизнесменов к участию в делах школы, общинные власти разрабатывают специальные проекты, направленные в основном на развитие у детей тех или иных профессиональных умений и навыков, востребованных на местном рынке.

Другой важный подход к установлению сотрудничества между сельской школой и местной общиной в США предусматривает создание на базе школы различных коммерческих структур и развитие предпринимательских умений и навыков у сельских школьников. В практике американских сельских школ этот подход находит довольно широкое и успешное применение и реализуется в нескольких наиболее распространенных формах: в рамках контролируемой индивидуальной профессиональной практики учащихся (КИППУ); «инкубации» бизнеса на базе школ; реализации программы СПАО («Сельское предпринимательство через активное обучение») и создание КРО («корпораций по развитию общины») с широким использованием школьных ресурсов и подключением к этим программам как педагогического коллектива, так и членов общин.

КИППУ является одной из основных организационных форм подготовки американских школьников к труду в сельском хозяйстве на базе школы. В процессе КИППУ учащиеся обучаются применять сельскохозяйственные знания и умения, приобретенные в классе, в практическом профессиональном опыте. Учащиеся проходят КИППУ минимум в течение шести месяцев в году под руководством учителей профессионального сельского хозяйства, родителей и местных предпринимателей. Особый интерес для нашего иссле-

дования представляет тот факт, что зачастую определенные виды КИППУ, осуществляемые учащимися при поддержке местной общины, перерастают в целые пришкольные предприятия, что получило широкое распространение в практике сельской школы США в 1980-е гг.

Американские ученые-педагоги считают, что сельская школа может себе позволить разместить в своем помещении малые предприятия, особенно основанные школьниками. Следует заметить, что во многих сельских сообществах США школа является единственным местом в городке, имеющим одновременный доступ к офисному и легкому промышленному оборудованию (мастерские со станками по обработке дерева и металла; оборудование для кулинарии). Под термином «инкубация бизнеса» в американской исследовательской литературе подразумеваются благоприятные условия и питательная среда для развития, которые общинные школы предлагают новым предприятиям малого бизнеса: право пользования школьным оборудованием, разумная арендная плата, консультации и доступ к услугам и рынкам. Как только подобное предприятие становится на ноги, оно переходит из «инкубатора» (школы) в общину. Необходимо отметить, что «инкубаторы бизнеса» не являются структурным подразделением школы как образовательного института и имеют общинную направленность. Как показывает анализ исследований по данной проблеме, главные плюсы этого подхода лежат в области образования: школьники сталкиваются с реальными проблемами сельской жизни, которые для успешного разрешения требуют всех их знаний, умений и верности делу.

Крупный специалист в области сельского образования США Джонатан Шер в 1977 г. предложил превратить сельскую школу в центр экономической жизни местных общин. По мнению Дж. Шера, организация пришкольных предприятий помогает повысить эффективность обучения в сельской школе, создать дополнительные рабочие места, укрепить связь между сельской молодежью и общиной, привить сельским школьникам реальный жизненный опыт. Преследуя эти цели, конце 1980-х гг. Дж. Шер создал СПАО, которая в настоящее время является национальной некоммерческой организацией и программой помощи предприятиям малого бизнеса, организованным и управляемым сельскими школьниками. Малые предприятия СПАО – совершенно реально функционирующие бизнес-проекты, которые становятся частью экономической и культурной базы общины и играют важную роль на местном рынке труда. Программа СПАО включает в себя как теоретическую, так и практическую часть. По итогам теоретического курса (общинный маркетинг, составление бизнес-плана, управление малым бизнесом) сельские школьники сдают зачет. Американские педагоги дают высокую оценку программе СПАО, отмечая, что она обладает целым рядом достоинств образовательного характера: доступ школьников к практической информации, приобретение умений и навыков предпринимательской и коммерческой деятельности.

Проведенный нами анализ новейших исследований американских педагогов по проблемам профессионального обучения в сельских школах позволил установить, что в большинстве из них проблемы экономического развития американского села увязываются с отсутствием или слабой разработанностью программ профессионального образования в сельских общинах. Исследователи полагают, что решение лежит в области вливания новых

финансовых и людских ресурсов в сочетании с введением новых интегрированных программ и обучающего оборудования. Одним из таких направлений является создание КРО на базе сельских школ — организаций, призванных интегрировать сельское образование и развитие. КРО — дочерняя организация местной средней школы, которая создается под покровительством ее попечительского совета. Используя в основном труд школьников под руководством педагогического коллектива школы и заинтересованных членов общин, КРО на базе школы владеет и управляет малыми предприятиями в сфере производства и сферы услуг в местной общине и выполняет ряд важнейших функций: программы по экономическому развитию, проекты по подготовке кадров, программы профориентации, предприятия сферы услуг и др.

Подобного рода корпорация может находиться в общественной и частной собственности. При этом существуют три модели частной КРО — автономная (как независимое учреждение в составе школьного округа), на базе профессиональной школы и на базе общеобразовательной средней школы. Необходимо отметить, что американские исследователи считают идеальной КРО такую организацию, где не существует четко выделенной экономической или образовательной функции, т. е. где школьники получают образование в процессе деятельности (труда) и планируют ее таким образом, чтобы получить экономическую выгоду.

Анализ американской педагогической литературы свидетельствует, что не менее важным направлением сотрудничества школы и общины в сельских районах США является работа школы по вовлечению родителей учащихся, членов их семей и других членов общины в учебно-воспитательный процесс и интегрированные программы. Активное вовлечение родителей учащихся и других членов общины в жизнь школы, с одной стороны, создает реальные предпосылки для школы работать для удовлетворения потребностей ближайшего социального окружения, а с другой — свидетельствует о многообразии форм общинного содействия школе.

В американской педагогической теории и практике разработаны многочисленные формы вовлечения родителей в помощь школе. Эти формы обладают некоторыми общими характеристиками: программы, акцентирующие внимание родителей на создании благоприятных домашних условий, влияющих на учебный процесс; диалог «школа — дом — школа» о школьных программах и обеспечении успехов школьников в их освоении; добровольная помощь родителей школе, а также участие семей в принятии отдельных решений, касающихся управления школой. Однако эти формы были разработаны в самом общем виде, без учета специфики сельских общин. Несмотря на разнообразие общин, существуют некие единые, присущие именно сельским районам, критерии, которые педагогам необходимо учитывать при вовлечении родителей в жизнь школ, и среди которых важную роль играют следующие: изолированность, невысокий социально-экономический и культурный уровень сельской жизни, ограниченность возможностей по трудоустройству.

Проанализировав многочисленные проработанные программы вовлечения членов общины в школьную жизнь с позитивными результатами, нам удалось выделить ряд направлений подобного сотрудничества: участие сельских родителей в программах непрерывного образования и курсах для будущих родителей; организация и проведение совместных внеклассных

мероприятий; консультации родителей для оказания ими помощи детям и создания условий для учебы дома; помощь социальных педагогов семьям; вовлечение родителей, бизнесменов и других членов общины в образовательную деятельность школы; организация летнего отдыха школьников и взрослых; отражение запросов и потребностей общины в учебных планах; использование школьного оборудования и помещений для общинных мероприятий; консультативная и методическая помощь школам местных университетов. В исследовании приводятся многие примеры подобных программ и проектов: «Равный старт», «Проект единой деревни», «Искусство» и др.

Американские исследователи единодушны в том, что сельские школы должны учитывать ценности семьи и местной общины, принимая важные решения в области образовательной политики и налаживать сотрудничество с общинными учреждениями и родителями школьников в учебно-воспитательном процессе. Они считают, что необходимо создавать позитивный образ школы в общинной среде, чтобы родители и другие жители общины активно участвовали в ее жизни и деятельности. Для этого надо информировать родителей прежде всего о том хорошем, что происходит в школе, об успехах и достижениях их детей в учебно-воспитательном процессе. Заслуживает внимания и идея о сотрудничестве с педагогическими колледжами для разработки и внедрения учебных программ по подготовке начинающих учителей к сотрудничеству с местной общиной и семьями своих воспитанников.

Проведенный в настоящем исследовании теоретический анализ американского опыта функционирования малых сельских школ в контексте местных общин позволяет выделить целый ряд рациональных идей для их переосмысления и использования в педагогической науке и практике с учетом специфики российской действительности. Прежде всего, заслуживает внимания сам факт постановки и глубокого изучения проблемы взаимоотношения сельской школы с местным микросоциумом, определения его статуса и роли школы в его структуре. Проведенное исследование позволяет утверждать, что американская сельская община функционирует как локальная образовательная система, имеющая широкие полномочия и являющаяся механизмом реального действия в образовательной политике государства и штата. Эта система представляет несомненный интерес как феномен весьма успешного использования регионального компонента в образовании.

Особо актуальным для нас является вопрос об объединении малочисленных школ и соотношении количества укрупненных и малокомплектных сельских школ. Опыт США в решении этой проблемы свидетельствует о том, что единого решения в пользу или против укрупнения сельских школ в образовательной политике государства или штата быть не может. Как показывает американская практика, потеря общиной своей малочисленной школы почти неминуемо ведет к миграции сельского населения и постепенному разрушению микросоциума. Вот почему каждое конкретное решение о закрытии или объединении сельских школ должно быть предельно взвешенным и учитывать весь спектр социально-экономических и демографических перспектив той или иной общины.

Проблемы, перед лицом которых стоят американские и российские сельские школы, при всей специфике и разной степени выраженности, имеют, тем не менее, и общие черты: недостаточное финансирование, несоответствие содержания учебного плана реальной жизни, нехватка квалифицированных педагогических кадров, сокращение количества учащихся и отток молодежи в города. Поэтому безусловный интерес для нашей педагогики представляют наработанные американской педагогической мыслью ключевые подходы к их решению, а также конкретные программы и интеграционные методики общинного развития и степени участия в нем сельских школ.

УДК 374 + 37.0

Е. Г. Савиных

УНИВЕРСИТЕТ КАК ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В США

Прогнозируя направления развития человечества в XXI в., специалисты называют его веком информационного общества, общества, основанного на знаниях. Это общество должно иметь адекватный уровень образования. В развитых странах главным показателем национального богатства уже сегодня считается образовательный уровень населения. Поэтому вполне обосновано усиленное внимание к модернизации образовательной системы с целью достижения ее большей эффективности. Одной из причин такого внимания является понимание того, что устойчивое развитие человечества, совершенствование и самоактуализация каждого человека, его способность к освоению новых знаний и принятию нестандартных решений невозможны без решения сложных проблем системы высшего образования и образования взрослых.

Доминирующую роль в системе высшей школы во всем мире играют университеты. Они сегодня – не только ведущие учебные заведения, готовящие специалистов высшей квалификации для различных областей науки и производства, но и базы академических разработок, центры международного сотрудничества, науки, культуры, место профессионального общения. Именно внутри университетского сообщества возникла доктрина непрерывного образования, открывшая двери университетов для всех граждан. И сегодня университеты аккумулируют ресурсы непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, играющие важную роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании общества.

В число стран, где в высших учебных заведениях наряду с традиционной моделью получения высшего профессионального образования делаются установки на создание и развитие систем образования взрослых, входят и Соединенные Штаты Америки. В этой области образования в США накоплен богатый опыт. В стране действуют научные ассоциации, советы и общества, исследующие проблемы образования взрослых, анализирующие

его современное состояние и прогнозирующие приоритетные направления его развития.

Главной задачей организаторов образования взрослых в университетах США является создание для обучения человека необходимых условий как средства реализации его жизненных целей, т. е. ориентация в первую очередь на образовательные потребности человека.

Образовательные потребности современного человека разнообразны и ориентированы не только на получение основного и дополнительного профессионального образования, но и на обучение для поддержания и улучшения здоровья, содержательного проведения досуга, улучшения качества семейной жизни, развитие собственной личности и т. п.

Современная ситуация в отечественной системе образования показывает, что наука и практика образования в России открывает свои границы, все глубже изучает личность обучаемого, его потребности и возможности, проявляет интерес к мировому опыту образования. Современные тенденции в развитии российского образования проявляются через движение образования в направлении интеграции в мировую культуру, в мировое образовательное пространство.

Но, наряду с тем, что российская высшая школа является одной из немногих мировых систем образования, способных обеспечить подготовку специалистов по всему спектру современных направлений и специальностей, она в то же время отличается достаточно низким уровнем организации образовательных программ для взрослого населения.

По причине недостаточного количества исследований в области образования взрослых, отсутствия специальной научной базы, нехватки специалистов-андрагогов в сфере повышения квалификации и переподготовки взрослого населения, отставания в области компьютеризации и использования новых информационных технологий создается впечатление недооценки роли образования взрослых и, как следствие, его хаотичного развития. Все это крайне отрицательно сказывается на уровне общей и профессиональной подготовки специалистов в вузах страны и свидетельствует о необходимости изучения зарубежного опыта и, в частности, опыта США.

Развитие образования взрослых в США обусловлено историческим взаимодействием экономических, политических и социокультурных факторов. К числу основных поворотных событий можно отнести: основание первых колледжей и университетов (Гарвард, Йельский, Дартмутский, колледж Квинз и др.), установление республики и идеи Т. Джефферсона о введении всеобщего гражданского образования, принятие Закона Морилла и основание лэнд-грант университетов, интенсивную иммиграцию, открытие программ заочного образования и летних школ, введение в деятельность университета специального направления по распространению знаний среди населения в качестве постоянного элемента американской системы высшего образования и т. д. Таким образом, научной и практической базой для развития образования взрослых в США послужили университеты и колледжи.

Правовая основа формирования системы образования взрослых США включала Закон Морилла (1862 г.), Закон Смита-Хагса (1919 г.), Солдатский Билль (1944 г.), Закон о непрерывном образовании (1978 г.), Билль о правах взрослого учащегося (1991 г.) и др., которые в целом принимались в ответ на появляющиеся запросы в американском обществе.

На современном этапе активными поставщиками образовательных программ для взрослых помимо университетов и колледжей являются также библиотеки и музеи. Наибольшее количество программ для взрослых в мире проводится Министерством обороны США, которое с целью уменьшения оттока кадров из армии делает для военнослужащих возможным получение образования любого уровня. Особого внимания заслуживает опыт США по решению проблемы социализации и реабилитации заключенных посредством образования.

Сегодня система образования взрослых является одним из наиболее интенсивно развивающихся звеньев непрерывного образования в США, а ее структуры характеризуются высокой степенью гибкости и разнообразия. Рост таких структур осуществляется не только путем появления новых форм образования взрослых, но и за счет обогащения традиционных университетов новыми функциями, которые размывают привычные грани между «формальным» и «неформальным» образованием.

Анализ категориального аппарата показывает, что у американских авторов нет единых подходов к определению понятия «образование взрослых». Согласно определению Л. Брайсона, образование взрослых – это учебная деятельность, осуществляемая работающими людьми. Г. Даркенвальд и Ш. Мэрриам рассматривают образование взрослых как систематичный и непрерывный учебный процесс, в результате которого взрослые приобретают новые знания, развивают свои умения и навыки. Х. Лонг считает, что образование взрослых включает все систематические и целенаправленные усилия взрослого стать образованным человеком. Определение С. Вернера, на наш взгляд, делает акцент на формальное образование: образование взрослых – это взаимоотношение между преподавателем (консультантом) и учащимся, при котором преподаватель отбирает, систематизирует учебные задачи, постоянно следит за ходом их выполнения и обеспечивает систематическое обучение учащегося, чья учебная деятельность является дополнительной к первичной роли, выполняемой им в обществе. И, наконец, М. Ноулс отмечает, что образование взрослых включает в себя как минимум три основных составляющих: познавательную деятельность взрослого, участие взрослого в различного рода образовательных программах, наличие системы образовательных учреждений для взрослых и специалистов в данной области образования.

Исходя из приведенных выше определений следует, что авторы выдвигают разные цели образования взрослых: получение образования, улучшение социального статуса, всестороннее развитие человека и др. Но по определению большинства из них, основная цель образования взрослых – **содействие развитию личности человека, раскрытию его способностей и творческого потенциала, ведущее к укреплению духовных устоев, развитию интеллектуального потенциала населения, росту трудовых ресурсов, а в совокупности, развитию общества.**

Указанная цель достигается посредством решения конкретных задач, стоящих перед преподавателями, организаторами образовательных программ и другими специалистами в области образования взрослых, которые в целом сводятся к удовлетворению потребностей общества.

Как показывает анализ источников, основные принципы образования взрослых – фундаментальные идеи и теоретические положения, оп-

ределяющие подходы к его организации – в отечественной и зарубежной литературе во многом совпадают, что свидетельствует об общемировых тенденциях его развития. В качестве базовых нами рассматриваются принципы, которые были выдвинуты американскими исследователями Р. и В. Петерсен: всеобщность (включенность всего населения в различные уровни и структуры образования), демократичность (равенство доступа к образованию), непрерывность (продолжение образования в течение всей жизни), гибкость (использование различных обучающих стратегий в ответ на потребности и информационные запросы учащихся, самопрограммирование и самооценку учебной деятельности), интеграция (связь образования с жизнью индивида и общества, а также взаимосвязь различных видов образования, для которых все эти принципы являются общими).

На реализацию вышеизложенных принципов образования взрослых и на решение соответствующих задач ориентированы разработанные на сегодняшний момент теоретические и практические основы обучения взрослых в США. Основные исследования в этой области ведутся в области андрагогики, которая интегрирует в себе знания о закономерностях обучения взрослых, о роли специалиста-андрагога, работающего со взрослой аудиторией, о его взаимоотношениях с обучающимися, формах и методах обучения взрослых и др.

Центром соединения теории и практики образования взрослых стала современная высшая школа США, которой принадлежит ведущая роль в кадровом и научном обеспечении социально-экономического развития каждого штата и страны в целом.

Американская система высшего образования развивалась как университетская система с профессиональной ориентацией. Заимствуя лучшие образцы европейских систем высшего образования, США создали свою собственную прагматическую модель университета и систему высшего образования, которая отвечает их философии, экономическому и социальному развитию и отличается большой степенью гибкости и быстрой адаптацией к изменяющимся условиям и потребностям общества. **Основным принципом развития высшей школы в США является региональный, принцип децентрализации управления высшим образованием, утверждению которого способствовало то, что эта сфера находится в ведении штатов, а не федерального правительства.**

Идея регионализации в США во многом реализуется благодаря лэнд-грант университетам, которые представляют собой вуз уникального типа. В ходе анализа деятельности лэнд-грант университетов мы пришли к выводу, что эти университеты и действующие при них службы распространения знаний, выявляющие и анализирующие экономические и социальные проблемы региона, определяют приоритетные направления своей деятельности и ведут образовательные программы с населением в соответствии с этими проблемами. И как следствие – заметный приток взрослых слушателей, контингент которых разнороден по возрасту, подготовленности, социальной зрелости, профессиональной направленности и мотивам обучения (работающие люди, безработные, мигранты, представители национальных меньшинств, женщины, матери-одиночки, люди с ограниченными возможностями и люди третьего возраста).

Анализ деятельности различных американских университетов показал,

что высшая школа концентрирует в себе разнообразные образовательные ресурсы для взрослых. Основным звеном в организации и реализации программ для взрослых является либо центр образования взрослых, либо центр непрерывного образования и т. д. Так, например, в Сиракузском университете действует подразделение – Колледж образования взрослых, который объединяет в себе центры (распространения знаний, непрерывного образования женщин, непрерывного образования общественных деятелей) и программы (основного высшего образования, последиplomного образования, гуманитарных исследований).

В Хайдельбергском колледже действует отдел непрерывного образования, основными направлениями которого являются: вечернее обучение, обучение в выходные дни и экстернат.

Центр продолженного образования университета Боулин Грин является своеобразным «мини-университетом» для взрослых. В его структуру входят программы для саморазвития, программы вечернего обучения (профессиональная подготовка), центр дистанционного образования, консультационная служба.

К началу XXI в. в США более 70% специалистов высшей квалификации получили образование в университетах и колледжах. Это один из самых высоких показателей в мире. Причиной, обуславливающей ведущую роль высшей школы в подготовке кадров, является необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, прагматическая направленность вузов, огромный опыт организационной и методической работы, рост инвестиций федерального правительства, наличие высококвалифицированных кадров, мощная материально-техническая база. Но, кроме того, **для эффективного развития образования взрослых на базе высшей школы необходимо наличие в вузах определенных организационно-педагогических условий:**

- учет особенностей взрослых учащихся в образовательной практике университета;
- специальная андрагогическая подготовка специалистов, работающих в области образования взрослых;
- включение в структуру университетов адаптивных образовательных систем;
- интеграция новых информационных технологий в систему образования взрослых.

Организация образовательного процесса для взрослых людей имеет свою специфику, обусловленную социальными, психологическими, возрастными и гендерными особенностями этого контингента обучаемых.

Социальные особенности определяются теми ролями, которые выполняются взрослыми в обществе. В зависимости от этого контингент обучающихся в основном состоит из работников сферы профессионального труда, безработных, пенсионеров, инвалидов, заключенных, военнослужащих, мигрантов, домохозяек и др. Приняв решение начать или продолжить обучение, практически все из них сталкиваются с достаточно серьезными психологическими барьерами, связанными с депрессией, страхом перед неизвестным и т. п.

Человек, достигая стадии взрослости, приобретает опыт, который развивает способность критически мыслить и соотносить новую информацию с имеющимися знаниями. Эта способность лежит в основе эмпирического и трансформационного методов обучения взрослых, которые являются, по

мнению американских авторов, наиболее эффективными образовательными технологиями в данной области.

С учетом особенностей взрослых учащихся была создана андрагогическая модель обучения, автором которой является М. Ноулс. В соответствии с этой моделью основными характеристиками учебного процесса являются: недирективный характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов и решение практических проблем; обучение, основанное на опыте обучающихся и связи с практикой; ведущая роль учащегося в учебном процессе; создание необходимых условий взрослым учащимся для овладения ими знаниями, умениями и навыками специалистами в области образования взрослых – андрагогами.

К андрагогам относятся лица, работающие в системе «человек–человек», – консультанты кадровых агентств, рекрутеры служб занятости, специалисты кадрового менеджмента, управленцы, работники социальных, медицинских и реабилитационных центров, наставники на производстве и др., но, прежде всего, это специалисты по обучению взрослых людей, и основная область их деятельности – сфера образования. Согласно классификации К. Хоула, они могут быть представлены волонтерами, не имеющими специального педагогического образования, но связанными с учебной или воспитательной деятельностью, совместителями, чья педагогическая деятельность является лишь частью их профессии, и постоянными сотрудниками – администраторами программ образования взрослых, учеными в этой области, работниками служб распространения знаний, андрагогами-преподавателями, профессионально занимающимися вопросами обучения взрослых.

Подготовка специалистов-андрагогов в США осуществляется через институты основного высшего образования при изучении основ образования взрослых, магистратуры, докторантуры, сеть программ дополнительного профессионального образования на базе университетов. Содержание подготовки андрагогов различается в зависимости от ее целей (таблица).

В университетских долгосрочных образовательных программах делается акцент как на теоретическую подготовку, так и на формирование практических навыков, в то время как при обучении на краткосрочных курсах или при прохождении кратких циклов внимание концентрируется в основном на выработке практических навыков.

Программы повышения квалификации и переподготовки для андрагогов – специалистов сферы образования		
Название университета	Название программы	Основное содержание программ
1	2	3
Университет Висконсин-Мэдисон	«Теория и практика образования взрослых»	1. Основные концепции и теории образования взрослых 2. История развития образования взрослых
		3. Методика обучения взрослых 4. Особенности взрослых учащихся 5. Планирование учебного процесса

Окончание таблицы

	«Основы непрерывного и профессионального образования взрослых»	1. Особенности образования взрослых 2. Влияние социокультурных факторов на образование взрослых 3. Организация центров образования взрослых в США и за рубежом 4. Администрирование образования взрослых.
1	«Взрослый учащийся: планирование учебного процесса и обучение»	1. Особенности взрослого учащегося (особенности его познавательной деятельности, стили учения, мотивация к учебной деятельности, гендерная асимметрия в учебной деятельности и т. д.) 2. Роль преподавателя в образовании взрослых.
Северо-Западный университет (штат Луизиана)	«Помогая взрослым учиться»	1. Постановка задач, способствующих эффективному обучению взрослых 2. Создание учебно-методических материалов, способствующих эффективному обучению взрослых
	«Практика обучения взрослых»	3. Планирование учебного процесса 4. Формы и методы организации и осуществления учебного процесса для взрослых
	«Методы обучения взрослых»	1. Мастер-классы по обучению взрослых 2. Презентации новых программ, моделей обучения 3. Практические семинары, посвященные проблемам образования взрослых
		1. Формирование образовательной среды для взрослых 2. Условия успешного функционирования образовательной среды для взрослых 3. Методика обучения взрослых 4. Дистанционное образование как форма обучения взрослых

Значимую роль в непрерывном образовании, специализированных формах обучения взрослых в области образования взрослых играет их самосовершенствование, самообразование, основными формами которого в США являются участие в работе профессиональных ассоциаций, конференциях, изучение профессиональной литературы, написание книг, монографий, работа в Интернете.

Важным условием эффективного развития образования взрослых в университетах США является включение в их деятельность адаптивных образовательных систем. В качестве примера мы рассматриваем службу распространения знаний университета Миссури – уникальное подразделение, которое является частью лэнд-грант университета каждого штата.

К основным особенностям службы распространения знаний можно

отнести ее территориальное приближение к месту жительства учащихся, высокую мобильность, способность быстро перестраиваться, обновлять учебные программы по мере их устаревания или снижения эффективности обучения и создавать новые программы в ответ на потребности субъектов обучения. Все это свидетельствует об адаптивном свойстве службы распространения знаний, которое позволяет, во-первых, приспособиться к индивидуальным особенностям учащихся, а во-вторых, гибко реагировать на социокультурные изменения.

Адаптивный характер носят психологический, организационный, содержательный и технологический аспекты образовательного процесса этих университетских подразделений.

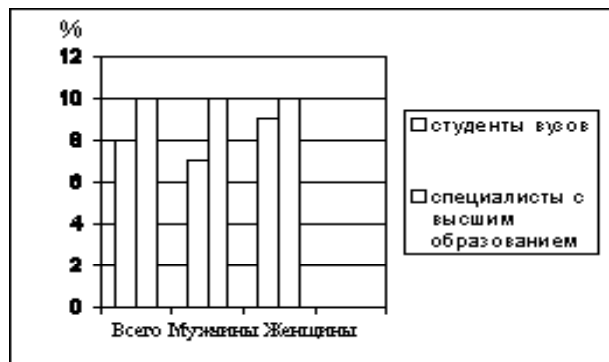
Деятельность службы распространения знаний осуществляется в двух основных областях: базовое высшее образование и дополнительное образование, включающее в себя дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации, переподготовка) и программы образовательного досуга (программы гражданского образования, общинного образования, личностного роста, хобби-программы).

Одним из факторов успешной реализации программ для взрослых службы распространения знаний является применение в учебном процессе новых информационных технологий, которые являются средствами обучения в дистанционном образовании.

В США дистанционное образование является одной из наиболее популярных форм обучения среди взрослых учащихся. Особенности, которые выделяют эту форму обучения, являются широкий охват территории, ориентация на конкретные категории населения, гибкость учебного процесса, отсутствие возрастного и образовательного ценза, использование телекоммуникаций.

Удобство использования информационных технологий заключается в том, что они позволяют обеспечить несколько режимов обучения (синхронное, асинхронное, обучение по видео и др.).

Развиваясь параллельно с системой образования взрослых, в США технологии дистанционного обучения покрывают все ступени высшего образования, но наибольшее развитие оно получило в сфере дополнительного профессионального образования. Об этом говорят данные рисунка.



Количество участников программ дистанционного образования в вузах США (1999 – 2000 гг.)

Наиболее предпочитаемым среди дистанционных средств доставки информации является Интернет, что послужило основой для развития сетевых технологий распространения знаний посредством электронных учебников и библиотек, удобных систем тестирования и средств общения. Однако нельзя не отметить, что при всем удобстве использования технологий дистанционного обучения взрослых часто возникают вопросы о качестве обучения и формах взаимодействия студентов и преподавателей.

Таким образом, история образования взрослых в США тесно переплетается с историей социокультурных изменений в стране. Формы, виды, содержание образования, а также контингент учащихся определялись и определяются нуждами, генерерируемыми этими переменами. Разработка идей в этой области подкреплялась законами, через которые образование взрослых эволюционировало на основе идей демократизма, равенства, доступности, непрерывности. **Сегодня в США образование взрослых рассматривается как ведущая сфера экономики страны, как выгодная «инвестиция в человека», которая играет все более решающую роль в обеспечении конкурентоспособности страны.**

Основой для формирования современных философско-методологических подходов к организации образования взрослых в США послужило сочетание идей прагматизма, прогрессивизма и гуманизма, а также постановка основной цели этой сферы образования, которая заключается в содействии развитию личности человека, раскрытию его способностей и творческого потенциала. Основопологающими принципами организации образования взрослых в США являются всеобщность, демократичность, непрерывность, гибкость, интеграция.

Университеты США являются высшими образовательными учреждениями с прагматической направленностью и образуют систему высшего образования, характеризующуюся интеграцией различных видов образования (формального, неформального, информального), форм организации учебного процесса и т. д. как для традиционных студентов, так и для взрослых слушателей.

На основе проведенного исследования подготовлены рекомендации по использованию американского опыта для решения проблем российского высшего образования и образования взрослых.

УДК 37.0

А. Н. Дахин

«В КАЛИФОРНИИ Я ЛУЧШЕ ПОНЯЛ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В повседневной жизни я часто сталкивался с «парадоксом наблюдателя» [1, с. 12-13], смысл которого замечательно передается через притчу о рыбе: «Маленькая рыбка спросила морскую королеву: что такое это море, о котором все говорят? Я никогда его не видела». Что-то подобное происходило и со мной по отношению к понятию «российская педагогическая культура».

Существует ли она как самостоятельная научно-педагогическая категория? Осмысление состоялось благодаря стажировке в Калифорнийском государственном университете в октябре – ноябре 2005 г. В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования.

Продуктивность и уникальность таких проектов-стажировок, на мой взгляд, связана с тем, что, находясь в рамках определенной знаковой системы, человек с трудом может отнестись к ней критически. В специальной науке о знаках – семиотике – это явление достаточно хорошо известно. А с некоторых пор, благодаря теореме Гёделя, уже и математики видят несовершенство закрытых (полных) дедуктивных систем. Все-таки **для развития необходима открытость, т. е. выход за пределы устоявшихся знаков, правил их соединения-взаимодействия, стереотипов мышления**, к которым со временем привыкаешь так, что даже устаешь от них. Если никакого видоизменения (вспомнив о модном термине, скажем: модернизации) не происходит, то знаковая система – язык – приостанавливает свое развитие и перестает быть интересной даже самому автору. Для наглядности можно привести аналогичный пример, связанный с динамикой семейных отношений. Но это уже тема другой статьи и другого автора. А мы выскажем эту же мысль по-другому, приблизившись к педагогической интерпретации обсуждаемой проблемы.

Принадлежность исследователя к определенной культуре является, к сожалению (а иногда и к счастью), препятствием для её разностороннего осмысления. Культурные образцы-парадигмы естественным образом входят в сознание каждого из нас, к ним привыкаешь и почти не ощущаешь, поскольку всё восприятие мира только ими и задаётся. Но, впрочем, не все так страшно. Время от времени нам все же удается произвести выход за пределы устоявшихся схем мышления, педагогических стереотипов, порядком надоевшей рутины и осуществить уход от себя, уставшего от этой рутины. Наша педагогическая действительность богата бюрократическими традициями. Нет смысла их перечислять. И всем российским учителям – участникам проекта – было от чего уехать и отдохнуть в Калифорнии.

Российско-американский конкурс профессионального образования «Учителя – учителям» проводился впервые в 2005 г. Финансировался он Государственным департаментом США. Непосредственным исполнителем проекта стали Американские Советы по международному образованию (American Councils for International Education, АСПРЯЛ/АКСЕЛС). Название проекта по-английски пишется так: Teachers Training Teachers Program; для сокращенного обозначения принята аббревиатура ЗТР. В этом году был проведен эксперимент – в конкурсе могли участвовать все учителя, а не только преподаватели английского языка. Выпускниками (alumni) стали 24 российских педагога.

Каким должен быть учитель года по версии Американских Советов, я так и не понял. Об этом лучше расскажет следующий выпускник программы ЗТР. Но поделиться впечатлениями о стажировке в Соединенных Штатах можно. Хотя окончательные выводы о поездке сделать довольно-таки трудно (по-видимому, это в принципе недопустимо), но уже сейчас вниманию читателей хочется предложить первые впечатления-рассуждения, открытые для дискуссии.

Условно разделим наш разговор на две части: проблемы образования и

проблемы с образованием. Второе относится к деятельности, роли и компетенции государства. Для США это, в первую очередь, позиция штата как юридического субъекта по отношению к школе. И здесь многое, а может даже практически все, заслуживает уважения и восхищения. Государственная политика сделала сферу образования одной из приоритетных областей социальной активности. Что ты можешь предложить для воспитания подрастающего поколения? Такой вопрос почти физически воспринимается и политиками, и бизнесменами, и всевозможными организациями, которые не занимаются педагогической деятельностью профессионально. В Америке ей занимаются очень многие и добровольно.

Посещая американские школы, я невольно сравнивал их с российскими. Хотя мне не нравится прямое сопоставление педагогических систем США и России (и пусть простит меня сравнительная педагогика, которая уже завоевала «место под солнцем» и отпочковалась от «большой» науки). Я отмечаю это потому, что часто слышу вопрос (и не только от студентов): «Где все-таки лучше учат: у нас или в Америке?». Приходится объяснять, что это некорректный подход. И дело не в уклонении от прямого ответа. Вспомним, что хорошая, точная постановка вопроса – половина решения задачи. Поэтому главная проблема в субъективно-правильном, валидном аспекте выделения отличий. А этот аспект должен базироваться, как минимум, на двух основаниях. Первое связано с особенностями менталитетов наших народов. Второе – с тем, что **образовательные системы ориентированы на решение различных задач; соответственно, педагогические приоритеты тоже отличаются. Для российского образования – это в большей степени трансляция культуры.** На слове «трансляция» сделаем акцент и, как минимум, дважды вернемся к этому термину в ходе «разбора полётов». Сначала оценим её критически. Затем поступим более патриотично и найдем трансляции «законное» место в педагогической практике.

Для американской школы основной задачей является воспитание функционально грамотного гражданина. Эти упрощенные и не бесспорные выводы нуждаются в пояснении, к которым и приступим ниже.

Незаметно, но естественно мы коснулись методологических аспектов педагогики, связанных с целями образования и влиянием на них ментальных и витальных особенностей этноса. И здесь будет не лишним вспомнить предостережение В. П. Зинченко: «Береги честь смолоду: не погружайся в методологию. Утонешь, устанешь...» [3, с. 58]. Но как в нее не погружаться? Иногда все-таки надо, тем более возраст уже определенный. Осталось не утонуть, поэтому увлекаться не будем.

Начнем с первого положения. **Разницу менталитетов** можно понять благодаря удачному описанию того же автора производственной деятельности в России и на Западе. «Американцы начинают с фактов, с данности и долго идут к концептам. Европейцы начинают с концептов и долго идут к фактам, к данности. В конце концов, несмотря на взаимную иронию, они встречаются где-то посередине и продолжают дело вместе, операционализируют, т. е. доводят дело до ума. Мы же (русские. – А. Д.) начинаем со смысла, действительно приоткрываем его, а потом жалуемся, что нет условий довести до ума. Если смысл доходит до Запада, то они завершают работу за нас» [3, с. 52].

В американских школах практически каждый урок, на котором мне при-

ходило присутствовать, начинался с эксперимента. Это были демонстрации физических явлений, какие-то химические реакции, выявление социальных проблем школы или городка, изучение специально принесенных на урок изделий, одежды, орудий труда и других артефактов для обсуждения культуры того или иного этноса и т. д.

Учитель, как правило, не дает прямых ответов на вопросы студентов. Следует заметить, что студентами в США называют всех обучающихся: и школьников, и собственно студентов университета. Роль преподавателя–тьютора (этот термин появился в педагогике благодаря Джону Дьюи из Чикаго и сейчас активно эксплуатируется при дистанционном обучении) чаще всего сводится к ненавязчивым консультациям, «мягким» рекомендациям, ссылкам на культурные образцы и организационную работу в классе.

Приведу пример. Для меня, как для учителя физики, было любопытно наблюдать ход учебной деятельности по описанию движения мячика в поле тяжести.

Как только преподаватель поставил задачу: определить скорость, ускорение и перемещение как функции времени, студенты сразу обратились к имеющимся в кабинете приборам. А это многочисленные датчики, измеряющие скорость движущегося тела, видеокамеры, компьютеры и т. д. Очень быстро на мониторе (и на экране проектора) появились желанные графики. Все было сделано руками студентов. После этого состоялось обсуждение увиденного, услышанного, потроганного и понюханного. Честно говоря, экспериментальные данные скорости падающего мячика даже мне было тяжело воспринимать: сказывалась отечественная традиция исходить из теории. Практика писать формулы на доске в течение 25 лет не очень помогла мне при интерпретации реальных результатов.

Впечатляет разнообразие предметов по выбору учащихся. В некоторых школах студенты имеют возможность выбирать более чем из 300 дисциплин. Если предмет очень интересный, то ребята готовы сидеть даже на подоконниках. Лишь бы послушать своего любимого учителя.

Мы присутствовали на уроке для будущих мам. Ребёнок-робот требует к себе большого внимания, потому что его режим работы «капризный». Его надо часто кормить, менять подгузники и укачивать. Весёлые песенки тоже помогают.

В этой статье я ещё вернусь к описанию некоторых уроков в американских школах. Но сразу скажу, что в своём рассказе буду преследовать две цели. Во-первых, показать тот ментальный план, который близок американскому школьнику и отметить, как он отражается в педагогической традиции. Во-вторых, сразу продемонстрирую сущность аутентичного обучения. Подлинное, или аутентичное обучение может исходить из реальности, а не ограничиваться обсуждением моделей действительности. Сама действительность не так уж и далека от школьника, а изучать её интереснее. Новизна аутентичного педагогического результата состоит в том, что «до процесса обучения такого продукта не было. И в этом смысле каждый урок не только для ученика, но и для учителя является первым. Ведь урок – это то, из чего мы выходим иными, обновленными. Из этого же следует, что сегодня образовательные возможности не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в обозримом будущем» [4, с. 28].

Далее воспользуемся результатом еще одного исследования, который по-

может нам приподнять завес над понятием «американский менталитет» ещё выше. В 90-х годах, страшно даже подумать, прошлого века группой ученых под руководством профессора, иностранного члена Российской академии образования Дэна Дэвидсона была проведена социологическая работа. Кстати, в настоящий момент профессор Дэвидсон является президентом Американских Советов.

Участниками исследования стали российские и американские студенты, по 2000 опрошенных с той и с другой стороны. Респонденты должны были выразить свои свободные вербальные ассоциации, связанные с некоторыми словами. Первое слово «успех» (рис.1).

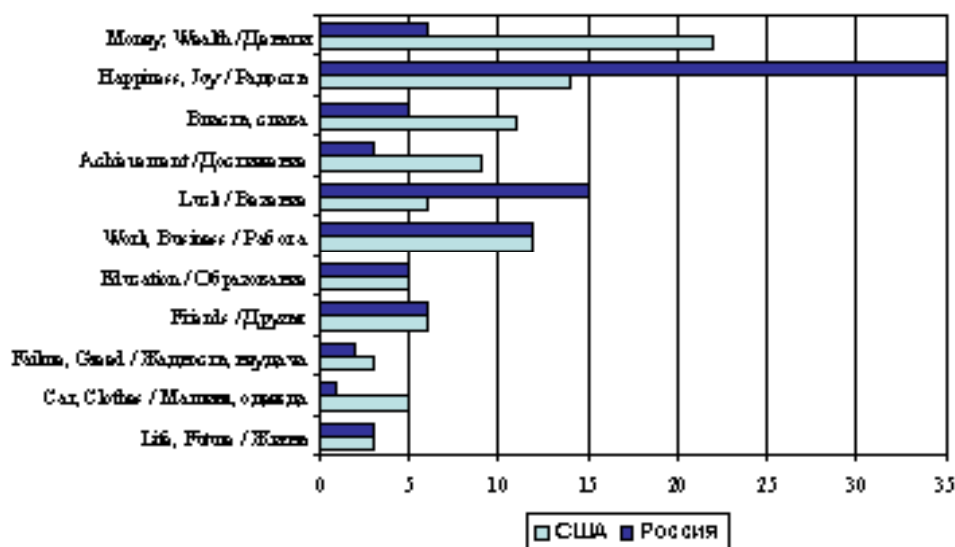


Рис.1. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «успех»

Понятно, что наиболее часто встречающиеся ответы отражают ассоциации, которые глубоко уходят корнями в культурную среду, условия жизни и житейский опыт данной социальной группы.

По результатам опроса наблюдаем большие отличия в российской и американской аудитории. Ответы, которые наиболее часто встречаются и выделяются в одной группе опрошенных, отсутствуют или редко встречаются в другой культуре. Можно заметить, что в России успех воспринимается больше на эмоциональном уровне. Успех – это радость, везение (по-простому, халява). Американцы более практичны. Для них успех вращается вокруг денег, власти, радость тоже не чужда.

Эти данные помогли нам, учителям, понять, что даже исходные термины мы и американцы воспринимаем по-разному, а обсуждать приходится общие педагогические проблемы. Для взаимопонимания желательно вести разговор на каком-то одном профессиональном языке, который ещё предстоит построить. Но работать можно и сейчас, только

помнить о необходимости договариваться о понятиях. Иначе встречу двух педагогических культур ожидает «смещение стилей», что приведёт к очередному вавилонскому столпотворению от педагогики.

Второй график любопытен «сдвигом менталитетов» (рис.2). Российско-американские отличия 90-х годов несколько нивелированы. Наше современное сознание (и «бессознание») приближается к американскому.

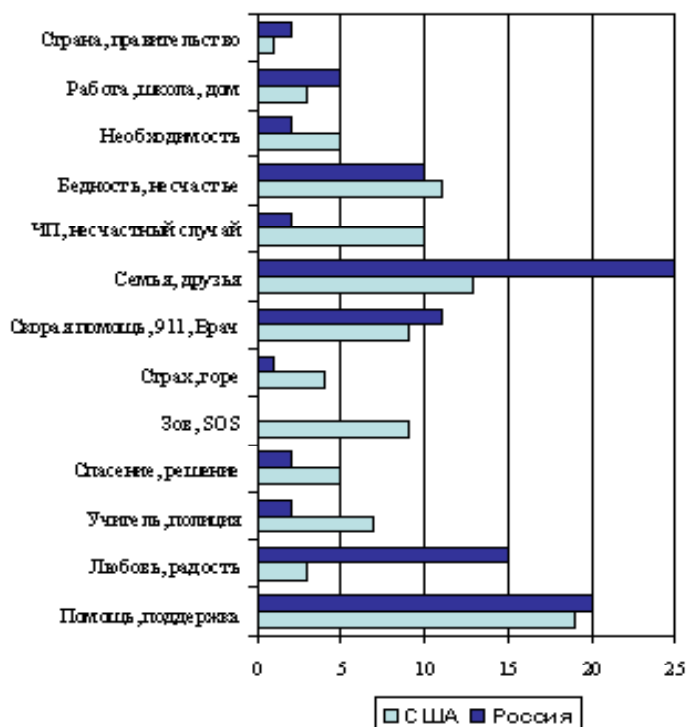


Рис.2. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «помощь»

Российский менталитет, как видим, положительно ориентирован на «помощь». Для нас это в основном приятно: и получать, и оказывать. Американскую позицию лучше Ральфа Уолдо Эмерсона не выразишь («О доверии к себе», 1841): «Человек может обрести силу и восторжествовать только отвергая постороннюю помощь. Человек слабеет с появлением каждого помощника. Неужели один человек ничем не лучше целого города людей?»

Я слабою с каждой помощью... Этот лозунг незримо присутствует в американской школе на каждом уроке. Никто из учеников не списывает, не подсказывает, потому что это обижает и помощника, который невольно признает слабость другого, и самого потребителя помощи, нуждающегося в ней. Нам и нашим ученикам это пока трудно понять: другой менталитет!

Закончим обсуждение американского менталитета одним жизненным примером. В Калифорнии нашу делегацию пригласила в гости молодая семья. Жена – русская девушка, раньше жила в Петербурге. Молодые живут вместе первый месяц, понятно, что медовый. Муж говорит нам: «Русские жёны – это чудо. В один из первых дней нашей совместной жизни она предложила заодно постирать мою рубашку. Я даже не понял, почему она хочет

это делать. Но мне это понравилось». Да, русские мужчины такие вопросы не задают. Менталитет другой.

Перейдем ко второму отличию, связанному с целями образования. Для США их можно охарактеризовать так: педагогика во имя демократии. Демократическая педагогика как самостоятельное направление получила свой старт в 40-х годах прошлого века с выходом в свет книг Джона Дьюи «Демократия и образование», «Опыт и образование» и др. По сути, это прагматическая педагогика, и она нашла свое широкое применение в школах США. Так, американские преподаватели считают, что каждая жизненная ситуация, возникающая в процессе обучения, уникальна, неповторима и не всегда нуждается в глубоком теоретическом обобщении и соотнесении её с «чистой культурой». Такой педагогический контекст присутствовал на многих уроках, которые я посещал. Но для всех участников образования лично выработанный опыт и элементы теории имели наибольшее значение потому, что они получены в ходе преодоления всевозможных исследовательских трудностей и способствовали становлению у ребенка своего метода познания. А метод, если он получен таким способом, забыть нельзя, потому что он выстрадан. Социальный опыт американских школьников складывается в первую очередь через эксперименты, т. е. эмпирические знания. Для этого учащимся необходимы методы научного исследования в самом широком смысле. Учителя активно опираются на уже имеющийся личный опыт школьника, также полученный ребенком в ходе собственных «экспериментов с жизнью».

Присутствие экспериментального метода в образовании наполняет конкретным содержанием идею демократизации образования. Именно этот метод позволяет поставить под сомнение любой вывод, полученный кем-то и когда-то. Аналогично, любой социальный институт может быть преобразован для расширения возможностей и самовыражения личности.

Коснемся одной известной педагогической проблемы. Присутствие «значимого другого» не безобидно для образовательного процесса. Как в свое время заметил М. Монтень, авторитет учащихся часто мешает желающим учиться. Демократическая педагогика почти свободна от этой дилеммы. Авторитет американских преподавателей при этом не страдает. Они заняты организацией обучения, консультированием и мотивацией ребят к поиску собственных вариантов решения, или, в крайнем случае, выдвижению своих, пусть незрелых гипотез.

Так, урок астрономии можно организовать, например, в планетарии. На полусферическом экране изображены проплывающие звезды, туманности, иногда бывают взрывы. Иллюзия участия в космическом полете полная.

А для занятий по социально-гуманитарным дисциплинам открыто здание Сената. Здесь разрабатываются реальные, пусть детские, гражданские проекты. Более того, результат занятия – текст проекта – можно сразу подать на рассмотрение «живому» сенатору.

Любопытна практика оценивания успеха американского студента. Её главная цель – избежать системы «самосбывающихся пророчеств». Действительно, если об академических успехах ученика или об отсутствии таковых знает весь класс, рано или поздно начинает формироваться стереотип статуса успешности. Наша, российская, педагогическая практика сильно страдает от присваивания детям «клейма способностей», которое ребёнку

не смыть в течение 10 лет.

Абсолютная шкала оценивания, принятая в российском образовании, имеет альтернативу. Это, например, широкое общественное признание как академических, так и внеучебных достижений ребенка. Косвенно это, конечно, тоже определяет сферу неуспеха. Но такая подача сведений информативна главным образом для педагогов и родителей. Если у конкретного студента отмечаются успехи только в социально-гуманитарной области, то отсюда сразу же следует, что значительного прогресса по другим предметам не наблюдается. Выводы и предложения будут сделаны в узком домашнем разговоре. Однако ученики активно задействованы в конструктивном процессе оценивания учебных результатов своих одноклассников. Это развивает способность ведения полемики, воспитывает толерантность и культуру общения. Фактические результаты успеваемости (тесты, сочинения, опросы, анкеты и т. д.) учитель оставляет у себя. Все это является конфиденциальной информацией, закрытой для остальных детей. В целом, альтернатива, право выбора и ответственность за него играют в США огромную воспитательную роль.

Посещая американские школы, я невольно вспомнил об одной нашей педагогической традиции. В российской школе доминирует однонаправленное развертывание содержания образования: от науки к собственно образованию. Называется это фундаментальностью. Не скрывается ли за этим проблема безальтернативности обучения? Модель переноса (трансляции) социального опыта действительно дешевая (это первое обещанное нами в начале статьи обращение к «трансляции»). Для реализации такой модели по-прежнему не требуются дорогостоящие материалы. Порой, как и сто лет назад, можно обойтись мелом и доской. Но все же от псевдофундаментальности можно сделать шаг к аутентичному образованию. И такой сценарий вполне прослеживается, если «текстам содержания образования предстоит быть переиначенными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения» [4, с. 27]. Это, на мой взгляд, перспективное направление модернизации отечественного образования.

Чем же мы сможем помочь Америке? Почему российские учителя интересны американцам? Об этом интересе и необходимости профессионального сотрудничества говорили многие американские коллеги. В частности, профессор Дональд Лангенберг много говорил о возникающих проблемах в системе образования США, и пока самостоятельно их решить американцы не могут. В первую очередь, профессор отмечал недостаточное внимание к теоретической подготовке американских студентов. А российская школа известна своими достижениями в области фундаментальных наук. Дедуктивный способ рассуждений, активно применяемый в наших образовательных учреждениях, приводит к формированию методологического мышления студентов. А это помогает будущим специалистам видеть закономерности в разнородных на первый взгляд явлениях. Конечно, для делегации российских учителей не все проблемы, существующие в школах США, были открыты. Формат стажировки не предполагал детального знакомства с функционированием учебных заведений. Поэтому я вынужден ограничиться ссылкой на выступления американских ученых.

Ещё одна педагогическая проблема связана с интервенцией инструкций и

алгоритмов. Это видно не только в школе, университете, но и в повседневной жизни американцев. Слов нет, удобно не думать и автоматически решать все бытовые сложности. Но есть опасность привыкания: невольно ищешь инструкцию глазами при столкновении с каким-либо препятствием. А если подумать самому? Это не обязательно. Поделюсь своими воспоминаниями. Как преподавателю мне бывает тяжело осознавать свое бессилие при виде беспомощности студента, пытающегося самостоятельно провести физический эксперимент. Ничего лучшего я не могу предложить в помощь, как подготовить план действий, т. е. инструкцию. Такой план-описание удаляет обучающегося от реального поиска истины. Но на первом этапе другого выхода нет. Американские коллеги сталкиваются с похожей ситуацией, и мы договорились обсуждать её в дальнейшем.

Российская образовательная практика во многом базируется на положении Л. С. Выготского о ведущей роли обучения. Упрощенно это формулируется так: обучение забегает вперёд развития и ведёт его за собой. Но «обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [1]. Российская практика делает упор на слове «обучать». Американская – на состоянии «способен». Соединение – вечный и диалектический процесс, основанный на продуктивном диалоге педагогических культур наших профессиональных сообществ. Возможности для этого есть, так как глобальная культура действительно становится открытой для диалога. Наш, российский, вклад может быть основан на разработках новых педагогических технологий, которые не являются простым перечнем приемов обучения, а превратились в самостоятельное направление дидактики.

Если, вслед за Ю. В. Сенько, понимать педагогическую технологию как ремесло в умениях транслировать знания, то «от дидактического “техне” – один шаг до технологии обучения, которая является областью педагогического знания и служит посредником между теорией и практикой образования. Если теория обучения – онтологическое знание, т. е. знание-описание, то технология обучения – знание нормативное, т. е. знание-предписание» [5, с.16]. Такого рода знанием мы вполне могли бы дополнить утилитарную американскую педагогику, приблизив её к оптимальному варианту. Хотя даже у себя дома, т. е. в российском образовании, мы далеко не всегда поднимаемся до уровня технократического мышления (В. П. Зинченко). «Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным» [5, с.18].

Следует понимать, что сама идея технологического подхода в обучении предполагает некоторые ограничения свободы для учащихся. Эту же мысль можно преподнести по-другому. Технологии в некотором смысле спасают ребенка от хаоса, стихийности и непредсказуемости результатов образования. Самому школьнику не построить обучение рационально. Видим, что вмешательство, т. е. трансляция культуры педагога, вполне уместно. И не стоит стесняться обсуждать эту концепцию, а демократическая педагогика от этого не пострадает. Только что состоялось наше второе обращение к понятию «трансляция». Саморазвитие ребенка через «медиаторы культуры» (Л. С. Выготский), подготовленные преподавателем – это перспективное направление модернизации как российского, так и американского образования.

Практически на глазах участников проекта ЗТР разыгралось явление взаимного обогащения педагогическим опытом. Происходило это через коллективную работу.

В чем её сущность и смысл? Здесь следует поговорить о психологическом явлении, которое называют «встречей». Каждый из нас испытывал чувство восхищения, эмоционального подъема, прилива сил при общении с другим человеком. Заимствовав термин из физики, Э. Н. Гусинский назвал это «резонансом». К некоторым людям всегда влечёт, с ними связаны приятные ожидания, каждый эмоциональный контакт является значимым. Бывает, что это персонажи или авторы книг; для молодежи подобную роль играют поп-звезды, которых юноши и девушки даже ни разу не видели, но уже создали в их честь фан-клубы. Но чаще это все же реальные люди. Гуманитарный резонанс можно понимать как сильный отклик системы на внешние воздействия – знаки. По сути, на гуманитарную систему больше воздействовать нечем. При этом структура внутренних знаков должна находиться в некотором соответствии с внешней подачей, что и приведёт к резонансу, т. е. производству принципиально новой структуры знаков, которая может претендовать даже на роль нового знания, смоделированного этими знаками. Справедливости ради отметим, что не все встречи заканчиваются столь продуктивно. Возможно и «смещение стилей», а также примитивная компиляция, приводящая только к сложному восприятию темы и даже потере смысла.

Но каждому из нас хочется надеяться на лучшее и понять причины конструктивных взаимодействий, возникающих при творческой встрече. Хотя рационально рассуждать по отношению к таким категориям, как творчество или любовь, очень трудно. Легче рассматривать свойства нашей психики на основе простой модели, которую те же физики активно используют, и не без успеха. Это «черный ящик», да простят меня психологи. Нам не обязательно детально знать внутренние процессы мышления. Ограничимся рассмотрением внешнего воздействия какой-то знаковой системы на человека и результата, полученного при таком взаимодействии. Знаки порождают вполне реальные результаты: эмоции, энергию, силу, волю человека, бывает, что любовь, ненависть и т. д.

Сам я неоднократно сталкивался с таким явлением. Читаешь свою статью, написанную года два назад, и краснеешь. По-видимому, это касается не только меня. Коллеги – научные работники – также отмечали подобный эффект. И дело тут не только в естественном взрослении (о старении говорить не хочется). Дело в том, что статью пишешь в тишине кабинета, т. е. один на один со своими мыслями, способами рассуждений и порождаешь собственную знаковую систему (текст) по только тебе понятным правилам. Когда же обсуждаешь тему, встречаешься с иной знаковой системой (терминологией) и способами её организации. В результате свое собственное мышление начинает работать во много раз быстрее. Это большой «плюс» от любой творческой встречи. Время на раздумывание и релаксацию по поводу выдвинутой идеи резко уменьшается. Это результат присутствия «другой культуры», которая очень нравится из-за того, что она просто иная. Почему мы цитируем других авторов? Их мысли привлекательны для нас, потому что сформулированы по-другому, недоступным для нас способом, организованы оригинально. Далее – один шаг для обогащения своей культуры этим, пока

чужым опытом. Но он уже в процессе становления и преобразования в «свое – чужое» (М. М. Бахтин). Такова закономерность «встречи разных культур». Кроме того, такая встреча порождает интеллектуальную продукцию, не существовавшую в прошлом. Такова особенность истинной культуры как «живого знания». Возможно, способность продуцировать новое знание и есть главное предназначение культуры, которая не ограничивается скромной ролью «хранилища» социального опыта. Она ещё и самоорганизующаяся система, способная порождать новый, беспрецедентный опыт. А это свойство проверяется будущим. Таким образом, перефразировав Ю. В. Сенько [4], можно заключить, что культура всегда накануне себя.

В самом общем смысле культуру можно понимать как всю систему моделей о мире или глобальную модель накопленного социального опыта [2, с. 25]. Это, в первую очередь, должна быть самоорганизующаяся модель, продуцирующая новое знание о мире, знание о получении знания, модель, способная идентифицировать внутренние противоречия собственного языка (или знаковой системы), т. е. описать знание о незнании, что также немало важно.

Заканчивая рассказ, вспомним, что во многих продуктивных педагогических концепциях так или иначе можно выделить единство и борьбу двух методологических начал. Своими историческими корнями они восходят к афинской и спартанской традициям. Речь идет о свободном (демократическом) развитии личности и социальном ожидании по отношению к ребенку, т. е. замещении некоторых природных свойств социальными. Сделать такое замещение можно только под внешним давлением (извините, насильственно). При желании терминологию можно смягчить, придавая ей педагогический оттенок. Например, мы говорим о формировании знаний, умений и навыков или выполнении образовательного стандарта, достижении определенного уровня компетентности и т. д. Суть от этого не меняется. У выдающихся исследователей эти два начала не находятся в оппозиции друг к другу, хотя бывает, что и в оппозиции тоже. Но, как правило, мы отмечаем рождение конструктивной идеи именно благодаря встрече разных концепций. Приведем два примера. В биографии Я. А. Коменского наблюдался разворот от пансофии (учить всех и всему) к построению «живой мануфактуры» (по-другому, созданию образовательных технологий). В зрелом возрасте он возвращался к юношеской идее под «лозунгом» природосообразности обучения. Второй пример современный и достаточно хорошо известен. Это идея педагогических технологий, которые сначала вошли в российское образование несколько искусственно и означали перечень технических средств для обучения. В нашем XXI в. действительно есть о чем поговорить, особенно в связи с широким внедрением компьютерной техники. Но с годами речь пошла о естественном этапе развития культуры мастера-педагога, которая рано или поздно приходит к «техне». Более того, педагогические технологии стали самостоятельным разделом дидактики.

Бывает так, что противоречием мы спешим назвать то, что не укладывается в стройную схему наших рассуждений. А строгий вердикт вынести легче. В педагогике много противоречий. Но даже страшно подумать, если бы их не было совсем. Тогда произошла бы остановка развития, а это и есть смерть науки.

Для конструктивного использования противоречия – этого естествен-

ного состояния культуры – просто необходимы диалоги, обсуждения и выработка новых структур познания. Встреча педагогических традиций, безусловно, способствует этому. Ведь «культура не есть то, что ждёт своего усвоения» (Ю. В. Сенько). Она не имеет национальных границ, а, преодолевая их, продолжает своё развитие, превращаясь в широкую, интернациональную культуру. Идея обменов – прекрасное средство для развития, можно уже сказать, сильной педагогической культуры, принадлежащей всему профессиональному сообществу учителей.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский – М., 1982. – Т. 2. – С. 250.
2. **Гусинский, Э. Н.** Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
3. **Зинченко, В. П.** Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – С.152.
4. **Сенько, Ю. В.** Образование всегда накануне себя / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22–29.
5. **Сенько, Ю. В.** Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15–23.

РАЗДЕЛ II

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.0+159.92

Д. И. Фельдштейн

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Развитие педагогической и психологической наук в современной обстановке предполагает не просто развертывание и углубление исследований, ориентированных на определенные исторические изменения. Это было характерно для научного роста в предыдущие периоды. Ныне же **возникла острая необходимость выработки новой стратегии и определения на ее основе главных направлений деятельности ученых педагогов и психологов** с учетом степени и глубины кардинальных подвижек, принципиально изменивших человеческое сообщество, где сформировалась специфическая ситуация, которая, *во-первых*, обусловлена глобальным общемировым кризисом и многоплановыми структурными преобразованиями. Они проявляются во всех областях жизнедеятельности людей и ставят огромное число проблем, вызывая интеллектуальное, духовное, эмоциональное, физическое напряжение человека. *Во-вторых*, это обуславливается изменениями, которые произошли в экономической, технологической, социальной, культурной сферах собственно российского общества, характер, уровень и глубина которых свидетельствуют о разрушении базовых основ того мира, в котором мы жили совсем недавно. И, *в-третьих*, обуславливается зримо фиксируемыми изменениями самого современного человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, отношений между людьми, между поколениями людей.

Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, в частности, в результате миграционных процессов, человек по-новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он сам и изменил, и сам в нем изменяется.

Это проявляется в разных сферах и на разных уровнях существования человека – физиологическом, психологическом, социальном, объективно приводя к повышению активности людей, их более глубокой рефлексии на окружающих и на себя, что отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентации индивидов.

Изменения эти фиксируются в системе разных наук, в том числе в психологии, педагогике, социологии и др. В результате открываются новые характеристики человека и как личности, и как субъекта деятельности. Но только характеристики, а не реальные его определения.

Отсюда в познании современного человека, возможностей его развития, саморазвития остается много проблем – непознанных и непонятных. И это несмотря на то, что о современном человеке сейчас пишут и говорят многие ученые, фиксируя, например, и у детей, и у взрослых недостаток ответствен-

ности, повышенную тревожность, агрессивность, качественные изменения в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношении к различным обстоятельствам жизни и прочее. И все же следует признать, что до сих пор не определен объем и характер происшедших изменений, не выявлены все тонкости и особенности развития именно современного человека, потенциал его способностей и возможностей как деятельного субъекта.

Данное обстоятельство не просто резко повышает ответственность ученых психологов и педагогов, но и настоятельно требует разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, социального, личностного развития человека в ходе состоявшегося выхода его в открытое всемирное пространство, в том числе и через Интернет, что изменяет характер и общения, и деятельности, и сознания, и мышления, и речи, а также всю структуру педагогического взаимодействия.

Возникла насущная потребность системной организации целенаправленного научного поиска по ряду новых, приоритетных направлений. Обозначим хотя бы некоторые из них.

Первое направление связано с тем, что в отличие от прежде преобладавшей в гуманитарных, общественных науках тенденции, когда человек рассматривался в соотнесении с различными сторонами жизни – оценивались его возможности как производительной силы, определялись средства, владея которыми, человек действует, овладевает знаниями, техникой, **в качестве ведущей пришла (при сохранении, конечно, и названной тенденции) проблема самого человека** – и как существа биологического в общей универсальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического прогресса.

Поэтому сейчас актуализировались не просто задачи аккумуляции и мобилизации всех знаний о человеке, но потребность в специальном изучении, понимании специфики именно современного человека, в том числе осмыслении особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом обществе, что открывает возможности для дальнейшего продвижения исследований в раскрытии сущности человека и как носителя развития, и как организующего начала в этом развитии.

Второе направление состоит в изучении самого процесса развития. Проблема развития является одной из наиболее сложных и, по сути, постоянно актуальных в философии, социологии, биологии. В педагогике же и в психологии эта проблема объективно выступает как кардинальная. Практически все работы педагогов и психологов, связанные с изучением человека, направлены не только на выявление конкретных закономерностей, определенных изменений на разных возрастных этапах, но и на раскрытие общих принципов развития. Вместе с тем, следует признать, что у нас до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными процессуальные характеристики, структура, эволюционные формы изменений, механизмы и движущие силы прогресса в становлении человека как личности.

Их исследование напрямую связано с **третьим направлением исследований, ориентированных на решение такой важнейшей проблемы, как соотношение в личностном развитии человека биологического и социального.**

Являясь одной из наиболее острых и актуальных, эта проблема выступает, с одной стороны, разделительным барьером по мировоззренческим основаниям; с другой – обуславливает понимание, определение, оценку развития человека как личности, условия и возможности целенаправленного влияния на этот процесс.

Необходимо отметить, что в настоящее время данная проблема приобретает иной смысл, чем двадцать и даже десять лет назад. Сегодня педагоги, психологи и возрастные физиологи должны стремиться к определению не приоритетов социального и биологического, а выявлять реальное действие социального на биологическое.

Отсюда вычленяется **четвертое направление психолого-педагогических работ, предполагающее поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов**, при выделении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости человека определенным общественным воздействиям и, во-вторых, внутренней его готовности принятия их и самореализации в них.

В связи с тем, что психологические, социально-психологические изменения человека прослеживаются сейчас исключительно выпукло, мы просто обязаны принять в качестве первостепенной следующую задачу: выяснить и прописать норму психического, личностного развития современного человека, прежде всего, ребенка, живущего сейчас, сегодня и качественно отличающегося не только от того «дитя», которое описывали К. Д. Ушинский и другие великие педагоги прошлого, но даже и от ребенка 60 – 70-х гг. двадцатого, только что завершившегося, века.

Предстоит, в частности, установить особенности влияния на когнитивную и мотивационно-потребностную сферу личности современных людей социальных, культурологических факторов, того психологического климата, который создается сегодняшней действительностью. При этом необходимо определить, во-первых, в какой степени сохранились базовые личностные установки, психические новообразования, присущие определенным возрастам; во-вторых, как соотносятся устойчивые характеристики этих возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в современной конкретно-исторической ситуации; в-третьих, выяснить, являются ли новоприобретенные структурообразующими в личностном развитии или лишь фиксируют процессы временного порядка.

Пятое направление аккумулирует работу по научному определению детства и как особого состояния социального развития, и как особого слоя общества. При этом педагогам и психологам важно не только выявить закономерности развития детства, но и установить их направленность, динамику, интенсивность изменений, приводящих к появлению новых характеристик. Предстоит создать большие проблемные полотна, аккумулировать иерархизированную систему показателей, позволяя улавливать все то новое, что происходит в пространстве детства. Здесь остро необходима и глубинная корректировка периодизации современного детства как научной основы модернизации системы образования.

При этом предстоит, во-первых, выявить сензитивные возможности психического развития в каждом возрастном периоде онтогенеза (не только к развитию речи и мышления, но и к развитию потребностно-мотивационной

сферы личности, произвольного поведения, способностей и пр.); во-вторых, установить предельные возрастные и индивидуальные возможности детей, подростков в усвоении знаний, формировании навыков, умений (что необходимо, в частности, для определения способов преодоления учебных перегрузок детей); в-третьих, определить условия развития творческих способностей, т. е. потенциальных возможностей растущего человека (что позволит обоснованно решать проблемы дифференцированного обучения, воспитания, профессионального самоопределения); в-четвертых, раскрыть «резервы» психического развития современного ребенка, пути их накопления (в том числе и возможности ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы).

Шестое направление связано с организацией интенсивного поиска новых критериев «взросления» растущих людей, определением степени, характера их действия. При этом вычленяется важность изучения нескольких образующих такого взросления: во-первых, раскрытие органических предпосылок становления человека как личности; во-вторых, определение характера и особенностей воздействия социальной среды и системы воспитательных воздействий как условий личностного развития; в-третьих, анализ содержания и закономерностей процесса развития человека как личности и как субъекта действия; в-четвертых, выявление условий, специфики и механизмов осуществления индивидуализации и социализации в современном мире.

Седьмое направление предполагает проведение целенаправленных исследований, направленных на выявление путей, форм, методов организации дифференцированного обучения детей, подростков, юношества, возможностей построения учебного процесса в средней школе по индивидуальным учебным планам, определения педагогических, методических, психологических оснований модернизации системы образования – общего и профессионального.

Восьмое направление состоит в разработке научных оснований и принципов построения многоплановых и многоуровневых форм разрывания отношений взаимодействия взрослых и детей. Эта проблема обостряется в силу многих обстоятельств, в числе которых нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный инфантилизм. При этом индивидуально локально-разорванно они взрослеют не личностно, не субъектно, а лишь в плане показного поведения. Исследование данной проблемы необходимо для установления путей укрепления преемственности поколений, тем более что сегодня имеется и нарастает опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Речь здесь идет не о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о широком социокультурном плане взаимодействия поколений, что требует разработки и новых методов анализа сложнейших процессов взаимоотношений людей не только по вертикали: дети – взрослые, молодые – пожилые, но и по горизонтали: различные социальные группы, структуры, общности.

Девятым направлением выступают исследования в сфере акмеологии, в основе которых лежит феномен акме (состояние подъема, вершины

проявления развития человека как личности, профессионала и гражданина), направленные на выявление структуры, характера, специфики, форм выражения и условий оптимизации такого свойственного только человеку явления, как потребность и возможность самоосуществления, заключающаяся в способности быть действенным субъектом, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему.

Десятое направление связано с тем, что в современной ситуации резкого обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность характеристик этнических общностей, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно взаимосвязанная с этим **острейшая проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности**. Отсюда актуализируется задача развития этнопедагогики и этнопсихологии, разработки, в частности, психолого-педагогических основ воспитания у детей, подростков, юношества личностных качеств, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей.

Одиннадцатое направление состоит в специальном изучении коллективного, распределенного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и учащиеся, и учителя могут получать новые знания одновременно. Однако у них разная скорость их приобретения, разное восприятие, разная реакция.

Современный информационный взрыв кардинально изменил пространство нашей жизни, систему отношений, общения, в том числе и организацию образовательного процесса. Известно, что сегодня весь специально подаваемый растущему человеку материал (от учебных предметов до нравственных установок), как бы широк он ни был, и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизоров, компьютера, из Интернета, печатных СМИ, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми. Эта неотсортированная информация – не управляемая, не ранжируемая, прессингует детей, подростков, юношей (девушек), оказывает неоднозначное, порой и отрицательное, воздействие на характер их развития.

Между тем у нас, во-первых, все еще доминирует греческая модель обучения, суть которой – передача знаний от учителя к учащимся, сидящим напротив этого учителя, модель, дополненная в эпоху просвещения учебной книгой. Во-вторых, большинство школьных учителей и вузовских преподавателей сформировалось в определенной системе мышления, связанной в основном с четко организованной информацией, получаемой через утвержденные программы, рекомендованные книги. Информация же, поступающая к ним сейчас через телевидение и другие источники, накладывается на уже сформировавшуюся у них устойчивую систему знаний и взглядов.

Что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей, прежде всего, от СМИ. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия.

Совершенно ясно, что мы имеем дело с объективным процессом, воздействие которого будет нарастать.

Поэтому исследования педагогов и психологов должны быть направлены на то, чтобы, во-первых, определить психологические условия сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, молодежи; во-вторых, осуществить поиск психологических оснований процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, возможностей выработки у школьников и студентов избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний; в-третьих, наработать теоретически обоснованные и экспериментально проверенные рекомендации, как, где и до каких пределов должна осуществляться компьютеризация обучения, чтобы работа учащихся с компьютером не снижала инициативности их мысли, не обедняла деятельности их творческого воображения и в то же время не уводила от реального мира, способствуя более интенсивному развитию у них качеств активных субъектов познания, труда и общения.

Особым, двенадцатым, направлением выступает разработка научных – психологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг нового поколения, выявление их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет. При этом важно определить возможности функционального действия учебной книги в нынешних условиях прессинга современной информационной среды.

Тринадцатым направлением выступает проблема времени. В традиционной педагогике рассматривалось устойчивое время – в семье, школе, внешкольной сфере. Но ныне учащийся получает разнообразную информацию вне ранжированного времени. Поэтому важно определить: первое – как сейчас дифференцируется время школьника и студента; второе – каким образом можно и нужно его использовать (в разных возрастах) и третье – как удержать весь накопленный потенциал знаний. Это тем более важно потому, что идею разнообразия свели к безобразию – не вариативности, а разорванности, что особенно болезненно ощущается в гуманитарной области.

Четырнадцатое направление связано с тем, чтобы, выявляя оптимальные сроки обучения в школе, устанавливать не только чему и как учить детей, но, главное, **определять психолого-педагогические условия и механизмы, сущность, структуру учебной деятельности младших школьников**, раскрывая, чем отличается она у подростков, а чем у старшеклассников, памятуя, что основной смысл учебной деятельности состоит в том, что она побуждает и научает учиться, научает самого обучаемого находить знания.

При этом важно не только раскрыть новые способы усвоения, присвоения знаний, стимулирования интереса учащихся к познанию, формирования познавательных потребностей, но и установить, каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь – не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными качествами он должен обладать. То есть педагоги и психологи должны ответить на вопросы – на основе чего и что именно сегодня надо формировать, развивать в ребенке, подростке, чтобы через ряд лет он стал полноценным субъектом человеческого сообщества.

Пятнадцатое направление состоит в том, чтобы, опираясь на исследование подвижек в развитии личности, раскрыть возможности усиления эмоционально-волевой стабильности растущих людей, с одной стороны, а с

другой – восстановления критериев нравственности внутри детского сообщества, что представляет чрезвычайно важную и тонкую задачу – **определение путей формирования духовного здоровья ребенка, его жизненных смыслов**. В этом отношении педагогам и психологам предстоит сосредоточить усилия на разработке теоретических, экспериментально-эмпирических основ воспитания, постоянно противопоставляя их и выводимые из них технологии тем сторонам в теперешней действительности, которые негативно влияют на молодежь, обедняя ее нравственность, нанося ущерб духовности.

Здесь предстоит, в частности, определить, воздействие новых молодежных субкультур, новых социальных связей ребенка при раскрытии условий и механизмов канализирования их влияния и актуализации развития духовных начал, в том числе и психолого-педагогической поддержки саморазвития, самореализации растущего человека. Именно педагогам и психологам -исследователям предстоит определить те формы деятельности, которые позволят молодым людям и осознать свою значимость, и адекватно отнестись к оценкам других.

Шестнадцатое направление исследований составляет работа по определению социальных механизмов поддержания духовного и физического здоровья детей. Именно здоровья, а не только изучение степени нездоровья – инвалидности, различных патологий, задержек и отклонений. В этом плане необходим комплексный труд педагогов, методистов, психологов, физиологов, так как речь идет не просто о характере учебной нагрузки, особенностях организации образовательного процесса, отношениях учителей и учащихся, специфике применения новых технологий, а о поиске возможностей оздоровления школьной среды в целом. Ибо ее неблагополучие ведет к нарастанию личной тревожности учащихся, дидакто-генным неврозам, психическим отклонениям, снижению интеллектуального потенциала детей, развитию пограничных состояний.

Особой проблемой выступает здесь эмоциональная неустойчивость самих педагогов-практиков, что отражается и на школьниках. В медицине и в психологии существует термин «ятрогения», означающий негативное действие слова на состояние здоровья человека. Так вот, психотравмирующие аспекты речевого поведения учителей – это тоже важная тема для психолого-педагогических исследований. Тема, решение которой тесно взаимосвязано с **семнадцатым направлением – определением специфики личности и деятельности современного учителя, процессуальных особенностей его развития**. И хотя имеется немало работ, посвященных выявлению путей формирования готовности к профессии педагога, к сожалению, значительно меньше исследованы возможности и критерии достижения педагогической зрелости. Здесь необходим дифференцированный подход, связанный как с установлением возрастных, половых и иных различий, так и со сложным сочетанием традиций и перспективных новаций в системе педагогического образования.

Восемнадцатое направление связано с поиском путей принципиально новой постановки школьной психологической службы – не как «скорой помощи» при возникновении сложных ситуаций, а как составной части образовательного процесса. Речь идет об особой психолого-педагогической деятельности, предполагающей новый уровень отношений и требующей развернутых теоретических разработок и экспериментальных поисков, не-

обходимых для выработки четких позиций и адекватных приемов.

Наряду с решением данной проблемы необходимо в более широком плане определить теоретические основания и структурировать оказание многоплановой психолого-педагогической помощи людям разных возрастов в связи с ростом нервно-психических, в том числе посттравматических, расстройств, что особо актуализирует вопросы создания системы действенной психологической и социально-педагогической реабилитации.

Девятнадцатым направлением выступает определение эффективных и неожиданных путей противодействия наркомафии с ее разветвленной, хорошо отлаженной и хорошо оплачиваемой сетью.

Уместно вспомнить, как боролись в США с курением: удалось убедить людей, прежде всего молодых, что курить не только вредно, главное не это (кто из подростков реагирует, тем более, получая кайф, на вредно – не вредно), главное – это не модно.

Сегодняшняя задача, остро вставшая перед педагогами и психологами, состоит в следующем: как внушить (косвенно, понятно, на бессознательном уровне) подросткам, юношам, девушкам, что употреблять наркотики не модно, или найти другой, но обязательно работающий, а не провозглашаемый метод в общей системе определения условий профилактики и коррекции отношений личностного развития, преодоления разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических зависимостей.

Двадцатым по порядку, но важнейшим по сути выступает направление, связанное с изучением условий и механизмов формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и достойных человека ориентаций, при выявлении условий, путей нивелирования квазипотребностей, квазиинтересов детей, подростков, юношества.

Особую значимость приобретают исследование возможностей и механизмов преодоления инфантилизма, духовной опустошенности, тревожности растущих людей, поддержка и развитие их социально значимых инициатив гражданско-патриотической направленности.

В этом плане педагогам и психологам исключительно важно поставить и решить проблему будущего в развитии человека как личности. Известно, что в предшествующие времена, еще 20-30 лет назад, тема будущего в системе образования, особенно воспитания, была достаточно действенным моментом. Дети, в основной своей массе, и мечтали, и представляли, кем они будут, кем станут, когда вырастут, т. е. у растущих людей активно формировалась установка на будущее: структурированная, имеющая пространство.

Сейчас же, судя по имеющимся данным, такая установка наличествует у весьма ограниченного числа подростков, юношей, девушек. И то, как правило, она связывается не с их интересом, потребностью, а с достаточно размытым представлением о возможности благополучной, зажиточной жизни. При этом зачастую интересы молодых людей и ожидание будущего расходятся.

Представляется необходимым выделить проблему будущего, включив ее в исследование тем, связанных с вопросами развития интересов, ценностей, потребностей, мотивов, т. е. инъецировать в процесс обучения и воспитания компонент ожидаемого будущего.

Круг актуальных педагогических и психологических проблем, конечно, не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире.

В настоящее время перед учеными открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения экспериментальных работ. Например, по вопросам раскрытия особенностей основных познавательных процессов – восприятия, памяти, мышления у детей разных возрастов, раскрытия их общих и специальных способностей, развития детской одаренности, по основам реабилитации детей с особыми нуждами, а также по проблеме психологической поддержки беспризорных ребят, социальных сирот и по многим, многим другим проблемам, ждущим своего решения.

РАЗДЕЛ III

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371

В. А. Слостенин

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ЯВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В динамике современных образовательных процессов все более осознается фундаментальное значение профессионально-педагогической культуры, которая выступает мерой и способом творческой самореализации личности учителя в различных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий.

Индивидуальная педагогическая культура представляет собой не столько достижение некоего уровня компетентности, сколько состояние самообновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющемся образовании (Н. Б. Крылова). Высокоразвитая педагогическая культура определяет способность учителя анализировать свою деятельность, положительно относиться к ней, делать ее предметом концептуального осмысления и целевых преобразований.

Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной социально-профессиональной группы является результатом общественного разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов специальной деятельности. Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей объект, предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, образцы, идеалы, нормы, методы и методики. В процессе исторического развития меняются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Что касается педагогической профессии, то она со временем приобретает все большую социальную значимость и культуросообразный характер.

Как сложное системное образование педагогическая культура включает в себя профессионализм учителя, который состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время; **профессионализм деятельности** – умение средствами своего учебного предмета развивать личность учащихся.

Профессионализм является основополагающей категорией акмеологии. На ранних этапах развития этой науки наиболее распространенным было определение профессионализма, данное Н. В. Кузьминой, в котором отчетливо просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы профессионализма. Оно и сейчас остается важным методологическим ориентиром. В то же время постепенно стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств.

Такой взгляд на проблему профессионализма позволил рассматривать его как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности.

По определению А. А. Деркача, **профессионализм деятельности** – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности — это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. В то же время при решении практических задач, связанных с развитием профессионализма, в силу различного содержания применяемых акмеологических технологий такое разделение является целесообразным. Равноправное ли это единство? По-видимому, на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать. Скорее всего, тон будет задавать все же деятельностьная сторона. Интенсивное развитие умений будет тормозиться, если от его уровня отстают соответствующие ему психологические профессионально важные качества. Развитие качеств позволит освоить новые умения или повысить эффективность уже существующих. Так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит уровневое соответствие.

Профессионализм характеризуется прежде всего высокой продуктивностью, или эффективностью деятельности.

Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям – производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, преследующая положительные социально значимые цели, – сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность (К. К. Платонов).

Малопродуктивной считается деятельность, если она не отличается высокими показателями качества и производительности и если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей.

Непродуктивной является деятельность, если она характеризуется низкими показателями качества и производительности и не преследует положительные социально значимые цели.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко служит основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но ставить знак равенства между ними нельзя.

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в

определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода (К. К. Платонов). Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, поскольку во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. Вместе с тем в определении мастерства речь не идет только об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя система умений и навыков без них не может быть сформирована. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим **категория мастерства является составной частью категории профессионализма.**

Достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

Профессионально-личностное развитие учителя представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя.

Особенности управления профессионально-личностным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики, характеризующейся порождением ее субъектами смыслов, ценностей, оснований своей деятельности, заключаются в его ценностно-ориентированном характере, диалогизации управления, в трансформации управления в соуправление, в гибкости, подвижности организационной структуры управления, в сетевом (горизонтально-координационном) типе взаимодействия ее компонентов.

Модель профессионала включает следующие компоненты:

- свойства человека, его отношение к внешнему миру, направленность, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операционные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности;
- праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);
- гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);
- информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентирование в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);
- психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);

– осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии [5].

По мнению А. К. Марковой, в структуру личности профессионала входят: мотивация (направленность личности и ее виды); свойства личности (способности, характер и его черты, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Важно отметить, что **А. К. Маркова выделяет в профессиональном самосознании как интегративной характеристике личности следующие элементы:**

1) осознание личностью норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств (здесь складываются основы профессионального мировоззрения и личная концепция труда);

2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации;

3) учет ожиданий и оценка себя как профессионала со стороны других людей;

4) самооценивание личностью своих отдельных сторон по когнитивным, эмоциональным и поведенческим основаниям;

5) положительное оценивание личностью самой себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив создания позитивной Я-концепции [8].

Развитие профессиональной деятельности учителя предстает как процесс развития его личности. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представления о ней. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводит к дальнейшему личностному росту учителя (не только за счет преобразования операционального состава деятельности, но и через процесс персонизации, «инобытия» в других участниках педагогического процесса, что наполняет профессиональную деятельность новым смысловым, надситуативным содержанием).

В исследовании **выделены следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:**

1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);

2) собственно генезис (становление деятельности);

3) совершенствование сложившейся деятельности;

4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу за второй).

Качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы непрерывного педагогического образования, не всегда адекватно отражают обозначенные выше стадии развития профессионально-педагогической деятельности. Более того, этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся в тот или иной момент на определенной стадии его развития, что свидетельствует о нелинейном характере развития деятельности и профессионализма педагога.

Особую роль в этом процессе играет возникновение кризисных моментов, которые являются точками «ветвления» выбора целей, смыслов для педагога, обусловленных его возрастным развитием, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств.

Кризис, прерывая стабильный этап развития профессиональной деятельности учителя, как правило, обуславливает разновекторный характер этого развития. В случае сохранения прежних «схем» профессиональной деятельности учителя для решения новых задач происходит деградация вплоть до полного разрушения. Если же кризис разрешается педагогом новыми способами, то происходят прогрессивные качественные преобразования профессиональной деятельности, рост профессионализма учителя.

Динамика жизни, сложность и масштабность задач, стоящих перед школой сегодня, все возрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют дальнейшего, более углубленного исследования обозначенной проблематики. В числе первостепенных оказывается проблема профессиональной деятельности учителя на протяжении всех этапов ее развития в системе педагогического образования.

Нередко предается забвению важнейшее требование, предъявляемое к исследованиям подобного рода, – учет специфики этапа профессионального становления, на котором изучается динамика развития деятельности учителя.

Предстоит также критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя. Впрочем, и само понятие «жизненный путь», на котором центрируются исследования многих психологов (Л. И. Анцыферова, Н. А. Логинова, А. В. Петровский и др.), еще не вошло достаточно прочно в терминологический аппарат теории высшего педагогического образования, вследствие чего подлинная диалектика профессиональной биографии учителя оказывается заведомо «усеченной».

Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее функционирования выступает личность самого педагога, который является отнюдь не передаточным механизмом, а активным соавтором содержания, которое он доносит до воспитанников. Его важная задача – персонифицировать это содержание, сделать его для ученика «своим», лично значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает» педагогический процесс, а не «отбывает» его (А. Н. Леонтьев). А это требует от учителя активного включения в систему своих ценностных ориентаций и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение.

В структуре операционального компонента педагогической деятельности особую значимость обретает сегодня комплекс умений, связанных с презентацией учителем ценностного отношения к ученику, к науке, к любым ценностям культуры, создание условий, в которых перед ребенком обнажаются реальные отношения в окружающем мире, а также условий для восприятия ребенком отношений, заключенных в произведениях искусства, формах общественного сознания и др.

С учетом новых реалий меняется характер рефлексивного отношения к педагогической деятельности. По мнению исследователей (В. В. Сериков и др.), в поле педагогической рефлексии оказываются глубинные факторы педагогической ситуации. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога, – это целостное проживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических.

Как отмечал Б. Г. Ананьев, предпосылкой успешности какой-либо деятельности является не просто сумма необходимых свойств, а определенная структура способностей и одаренности, их функциональный состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-ролевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека [1].

Совсем по-другому выглядит ситуация, когда молодой учитель не испытывает потребности в росте, в развитии своей педагогической деятельности. В результате происходит накопление стереотипных приемов; рутинный стиль работы связан со стереотипным мышлением. У таких учителей оказывается ярко выраженной тенденция к механическому копированию чужого опыта и некритическое отношение к своему опыту, бездумное следование рецептам. Дефицит конкретных знаний, которые могут быть приобретены лишь на практике, не стимулирует их дальнейшее формирование, а приводит к снижению роли теоретических знаний, противопоставлению теории и практики. Педагогическая теория следует как бы параллельно с практической деятельностью, не обогащая ее и не являясь преобразующей силой в производственной практике.

Высший уровень, на котором происходит профессиональное становление педагога, — это уровень творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего профессионального. В центре внимания оказываются те потребности и мотивы, которые побуждают выпускников осваивать новые условия жизнедеятельности, проделывать нелегкую работу по перестройке своих привычек и навыков. Молодого учителя отличает опора на сильные стороны своей личности: позитивное практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянному совершенствованию своего мастерства; высокий уровень освоения социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т. е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Педагог самостоятельно решает педагогические задачи, способен к различным модификациям практического опыта, творчески, нестандартно подходит к рассмотрению возникающих проблем. Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентировки в мире приводит к проявлению новых возможностей человека, новых психологических способностей. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, движущая сила особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций. Тем самым формируются механизм поиска новых, необычных, трудных ситуаций. Данный уровень отношения к овладению профессией характеризуется и возросшей степенью требовательности к себе, своей деятельности. Педагога отличают высокое чувство самокритичности, склонность к профессиональному самоанализу, рефлексивной деятельности. Процесс творческого саморазвития сопровождается становлением педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности.

Любой педагог, включаясь в профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социумом опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах (обыденная, эстетическая, научная, учебная и др.) освоения действительности является и

стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатам, как способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия.

Говоря о личностных факторах развития профессиональной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что ведущую роль в нем играют глубоко внутренние психические процессы, которые происходят в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания, создание «внутреннего локуса оценивания», способность и потребность личности в собственном саморазвитии и др. Мотив и цель становятся подлинными регуляторами деятельности, лишь будучи преломленными через систему соотношения смыслов и значений, через структуру сознания.

Один из главных внутренних регуляторов профессиональной деятельности учителя – его самооценка. Изучая условия творчества, К. Роджерс пришел к выводу, что источник, или локус оценивания, находится внутри индивида. Для творческого человека ценность его произведения зависит не от похвалы или критики других, а устанавливается им самим. Это не означает, что он пренебрегает мнением других или не желает его понять. Он начинает осознавать, что основа оценивания – внутри него, в оценивании его собственного организма и в его собственной оценке произведения. Если человек «чувствует», что это его «Я» находится в действии, что он реализует свои возможности, которые до этого момента не проявлялись, тогда его творение «на уровне» является творческим, и никакое оценивание извне не может поколебать этот незыблемый факт (К. Роджерс).

Мы убеждены, что это положение имеет непосредственное отношение к самооценке педагога, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется «системной детерминацией» (В. П. Огородников).

Мы полагаем, что развитие профессиональной деятельности учителя осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов, к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами. Важно заметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления. Начальное состояние внешних регуляторов как исходное в сознательном развитии педагогом своей профессиональной деятельности создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) наличных внешних регуляторов и их корректировке, предписыванию каждому из них ограничения влияния, т. е. переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию. Видимо, в данном случае мы имеем дело с одним из важнейших механизмов развития профессиональной деятельности.

Все рассмотренные детерминанты обуславливают закономерный характер развития профессиональной деятельности учителя и должны

быть учтены в управлении данным процессом на всех этапах непрерывного педагогического образования.

Педагогическая деятельность, в какой бы форме она не протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и ученика. Деятельность учителя как бы «настраивается» над деятельностью ученика; цели, которые ставит перед собой педагог, выступают как некоторый продукт деятельности ученика: процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе определения того, какие качественные сдвиги наступили в сознании и поведении ученика.

Таким образом, объектом деятельности учителя выступает педагогический процесс. Как динамически развивающаяся целостность, открытая система, педагогический процесс включает в себя всю совокупность условий целенаправленного формирования личности. В логике этой целостности функционируют частные педагогические процессы: образование и воспитание как процессы, обеспечивающие формирование различных подструктур личности; воспитание, самовоспитание, обучение, взаимообучение и самообразование как процессы, обусловленные особенностями взаимодействия их участников; учебная и внеучебная работа как процессы, развертывающиеся в различных сферах жизнедеятельности воспитанников; нравственное, умственное, гражданское, трудовое, экономическое, правовое, экологическое, эстетическое и физическое воспитание как процессы, связанные с приобщением развивающейся личности к различным компонентам культуры, сторонам общественных отношений и др. Педагог, по словам А. С. Макаренко, должен стать живым объединителем всех этих элементов единого педагогического процесса. В этих условиях педагог воспринимает и регулирует свою учебно-воспитательную деятельность не как «набор» уроков и мероприятий, а как неделимый, внутренне связанный процесс закономерной смены фаз формирования личности.

В связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а скорее как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния в единый поток всех частных педагогических процессов, прежде всего – обучения и воспитания.

Готовность к творческому решению задач педагогической деятельности является решающим признаком профессионализма учителя.

Анализируя педагогическую деятельность как процесс решения творческих задач, В. А. Кан-Калик вывел следующие ее профессиональные особенности:

1. Творческие элементы присутствуют во всех сферах педагогической деятельности, хотя в педагогическом труде и функционирует определенная совокупность приемов и навыков, которым он обучается. Но применяются эти приемы и навыки в постоянно изменяющихся, нестандартных ситуациях. В этом своеобразном взаимодействии сформированных приемов и навыков деятельности и не стоящей на месте, развивающейся структуры образовательного процесса с постоянно изменяющимися педагогическими ситуа-

циями, требующими применения скорректированных и модифицированных приемов и навыков, заключается специфика педагогического творчества.

2. Сопряженность творческого процесса педагога с творческим процессом каждого учащегося и всего учительского коллектива. Без сотворчества воспитанника и без координации творческих усилий педагога с коллективным творчеством педагогическое творчество невозможно.

3. Большая и постоянная часть творческого процесса педагога осуществляется на людях, в обстановке публичной деятельности, что также накладывает неизбежный отпечаток на специфику протекания самого творческого процесса и предъявляет определенные требования к личности учителя. Такой характер педагогического творчества требует от учителя умения максимально управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у учащихся.

Правомерно заметить, что в реальной педагогической деятельности трудно отделить норму от творчества, поскольку творчество – не отдельная ее сторона, а наиболее существенная и необходимая характеристика. И норма, и творчество находятся в тесном и подвижном взаимодействии. Для процесса творческого решения педагогических задач характерно наличие как продуктивных, так и репродуктивных элементов, причем они соотносятся между собой диалектически динамично и взаимно переходят друг в друга; кроме того, «удельный вес» каждого из них зависит от многих факторов, в том числе от содержания задачи и условий, в которых она решается, и т. п.

«Внутренней, интимной стороной овладения профессией, – пишет В. Д. Шадриков, – является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности» [10]. Он же одним из первых дал характеристику готовности к решению задач профессионально-педагогической деятельности, которая выступает не только как рабочая мобилизация профессиональной и психологической возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденных самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией.

По существу, о готовности к решению педагогических задач речь идет в ранних трудах А. А. Деркача [4, 5]. Он определяет эту готовность как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Формирование данной готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней есть двусторонний взаимосвязанный процесс, а уровень готовности определяет оптимальную работоспособность человека и высокую продуктивность его труда, то повышение уровня готовности можно

рассматривать как основу совершенствования педагогической деятельности. Это понятие до последнего времени не обрело самостоятельного статуса в категориально-терминологическом аппарате педагогической науки, пока эти функции не взяла на себя акмеология. Справедливости ради заметим, что, как правило, без обращения к этому понятию профессионализм учителя давно вошел в научный оборот отечественной педагогики и психологии.

По утверждению П. П. Блонского, главное в работе с учителем состоит в том, чтобы приучить его самообразованию, научить его самостоятельно в течение всей его будущей жизни, когда при нем не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать все, что ему нужно.

Профессионал высшего класса А. С. Макаренко настаивал на том, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как и любой другой. «Всякий учитель, который проработал более или менее длительно, – мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он владеет мастерством, зависит от собственного напора». Как справедливо отмечал А. С. Макаренко, ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, квалификацию, золотые руки, глубокое знание предмета, ясную мысль.

Размышляя о педагогическом профессионализме, В. А. Сухомлинский неизменно подчеркивал, что «ни один учитель не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый, имея неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на подростков».

Интересные наблюдения о профессионализме учителя содержатся в педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др. Всесторонний анализ профессионализма учителя осуществлен А. К. Марковой [7]. По ее мнению, профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма, полагает автор, необходимо преодолеть технологические и техно-практические мифы, когда он рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

В исследованиях И. Д. Багаевой, Н. В. Кузьминой и Ю. С. Шапошниковой сделан вывод, что вершин профессионализма достигают лишь те учителя, которые характеризуются сформированностью значимого личностного смысла профессии в сочетании с осознанием ее высокого общественного предназначения.

Согласно З. И. Равкину, «профессионализм педагога – высокий уровень

специальной и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования» [9].

В трактовке Е. И. Рогова профессионализм есть совокупность «психологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях». Е. И. Рогов наметил и обосновал пути формирования профессионализма специалиста:

- формирование личностного смысла деятельности в результате изменения системы выполнения деятельности, ее функций и иерархического строения;

- становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;

- становление профессиональной культуры вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, преобразования воздействия на объект в процессе взаимодействия.

Исследования Н. Т. Селезневой показали, что учителя-профессионала отличают устойчивые целостные характеристики: отношения, позиции, способы принятия решения, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции профессионалов (28% выборки) являются цели, смыслы, значения (общекультурные, социальные, технологические, личностные). Для непрофессионалов (72%) основными механизмами саморегуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Н. В. Кухарев и В. С. Решетько, исследуя диагностику педагогического творчества, отмечают, что профессионализм учителя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности. Во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающих ему успех в деле. При этом, что особенно важно, в качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности. Объясняется это тем, что формирование учителя-профессионала начинается с его умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них – до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, корректирует образ ее результатов [6].

В. И. Журавлев ввел эталоны профессионализма относительно учителя-мастера: вдохновитель, друг, интеллектуал, куратор, новатор, организатор, нравственный наставник, психолог, социолог, технолог. Л. Л. Шевченко, раскрывая их сущность, подчеркивает, что они могут быть освоены учителем на основе собственной авторской программы. Им разработаны следующие

критерии педагогического профессионализма: субъективные (индивидуальные моральные установки, зависящие от уровня воспитанности личности) и объективные, включающие обязательный комплекс профессионально значимых качеств (терпимость, доброжелательность, чуткость, уравновешенность, утонченность, сострадание, человечность).

В докторской диссертации Л. К. Гребенкиной профессионализм учителя интерпретируется как целостное личностное образование, определяющее все направления деятельности педагога, его профессиональный рост и мастерство. В содержательном плане профессионализм учителя – это синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, ориентации, духовно-нравственных качеств личности, главный мотив и высший итог педагогической деятельности, исполнение субъективно-социальных ролей [2].

С нашей точки зрения, **профессионализм учителя – качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач.**

Как интегральное личностное образование профессионализм учителя соединяет в своей структуре мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на профессионально-педагогическую деятельность, отражая нравственно-психологическое содержание профессионализма учителя. Этот компонент несет в себе потребность учителя самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-творческой деятельности, стремление к волевому напряжению при достижении этих целей.

Без мотивационной направленности субъекта на овладение избранной профессией и эффективность процесса повышения квалификации будет минимальной даже в том случае, если педагог имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к творческой деятельности. Изначальная личностная позиция отражает характер вовлеченности субъекта как целостного «Я» в развертывающуюся деятельность, что, соответственно, влияет на ее организацию и продуктивность.

Когнитивный компонент в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет из себя развитые до определенного уровня знания.

Операционально-деятельностный компонент содержит в себе совокупность эффективных профессиональных умений и навыков, владение совершенными алгоритмами и способами достижения высоких результатов педагогической деятельности. Помимо развитых антиципации, саморегуляции и умения принимать решения, педагогическое творчество включает в себя коммуникативную компетентность и адекватную профессиональную самооценку. Последнее непосредственно связано с интеллектуальной, личностной и межличностной рефлексией (Н. Г. Алексеев, А. А. Деркач, В. К. Зарецкий, Ю. Н. Кулюткин, И. Н. Семенов). Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление субъектом движения в содержании проблемной ситуации, на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания, личностная – на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего «Я». Межличностная рефлексия направлена на само-

организацию своей деятельности через осмысление личности и деятельности партнера по совместной деятельности.

Таким образом, профессионализм учителя представляет собой феномен педагогической культуры, одну из сущностных ее характеристик. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, учитель не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Акмеология уверенно переросла статус важного раздела возрастной психологии, став самостоятельной наукой, когда основное внимание сосредоточено на высших достижениях в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Возникновение, становление и развитие акмеологии непосредственно связано с именами Н. В. Кузьминой и А. А. Деркача. К настоящему времени сложилась система акмеологических наук, в том числе управленческая, коррекционная, креативная, военная, педагогическая и др. В изучение этих проблем большой вклад внесли К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский и др.

Несмотря на то, что *акме* является вершиной развития человека в определенном аспекте, сама по себе «вершинная модель» предполагает возможности спада, регрессии после достижений. А. А. Деркач отмечает, что современные акмеологические теории профессионального развития базируются на модели «многовершинного» феномена: «Акме означает не конечный путь жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения».

Таким образом, современная наука ориентируется на «многовершинную» и «интенционально-динамическую» модели акме человека. Значимость данных моделей определяется возможностями выделения разных акмеологических периодов на тех или иных стадиях жизнедеятельности. В названных моделях процессуальные критерии оказываются доминирующими в отличие от результативных критериев. Сама профессиональная зрелость может рассматриваться с двух точек зрения: как часть всей жизнедеятельности индивида, отражающая его наивысшие достижения, связанные с профессиональной самореализацией и самоактуализацией, и как часть определенного этапа профессиональной жизнедеятельности, отражающая максимальные возможности субъекта, реализация которых осуществлялась в хронологических рамках данного этапа (многовершинная модель).

Акмеологические инварианты профессионализма составляют основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Согласно В. Г. Зазыкину, общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

- развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

- высокий уровень саморегуляции, который проявляется в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности; стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям; способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

– умение принимать решения, в том числе смелость в принятии решений, их надежность, своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

– креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

– высокая и адекватная мотивация достижений.

Акмеологические условия – значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности.

Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Как видим, акмеологические условия и факторы близки по своему содержанию, но не тождественны. Акмеологические условия имеют, скорее, объективный характер по отношению к будущему профессионалу, в то время как значительное число акмеологических факторов субъективно. Таким образом, они обладают разной силой или степенью значимости на различных этапах становления профессионализма.

Среди значимых условий формирования профессионализма в исследованиях называются задатки, общие и специальные способности субъектов труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и пр., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина). Важнейшими акмеологическими факторами являются также стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма и т. п.

Таким образом, акмеологический подход, базирующийся на изложенных принципах, выступает методологическим регулятивом исследования профессионализма учителя.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1999.
2. **Гребёнкина, Л. К.** Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. К. Гребенкина. – М., 2000.
3. **Деркач, А. А.,** Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, практика / А. А. Деркач, О. В. Москаленко. – М.: РАГС, 1999.
4. **Деркач, А. А.** Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М., 2000.
5. **Климов Е. А.** Психология профессионализма / Е. А. Климов. – Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1993.
6. **Кухарев, Н. В.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии изложения, прогнозирования) / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. – Ч. I, II.
7. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Марко-

ва. – М.: Просвещение, 1993.

8. **Рогов, Е. И.** Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996.

9. **Равкин, З. И.** Образование: идеалы и ценности. Историко-педагогический аспект / З. И. Равкин. – М.: ИТПИО РАО, 1995.

10. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994.

УДК 378

Л. И. Лурье

ФЕНОМЕН ВЫДВИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ЛИДЕРОВ В РЕГИОНЕ

Во все исторические эпохи появлялись личности, авторитет которых, основанный на признании широкими слоями общества, существенно способствовал не только пониманию действительности, но и ее преобразованию. Их относили к особому слою общества – элите. Элита может быть самой разнообразной – социальной, интеллектуальной, политической, экономической и даже преступной. Ее представляют личности, наделенные огромной энергией, направленной на достижение результата, возможно, далекого и трудного. Это их и отличает от большинства людей, чаще ограничивающихся лишь участием в процессе. Представитель элиты – прежде всего, влиятельный для некоторого социума человек. Он может даже не иметь высокой должности. К сожалению, в России элитарность обычно связана с сохранением влияния, благодаря высокому положению в государстве и наличию денег, но далеко не всегда является актом общественного признания. Но благополучие той части элиты, которая заинтересована в развитии общества, является предпосылкой для благополучия всей страны. Профессиональная элита и есть новый нарождающийся социум, который при всей своей противоречивости призван продвинуть Россию по пути модернизации. Именно через образование возможна ротация элит, отражающая возникновение принципиально новых подходов в развитии общества.

О. Крыштановская указывает, «что элита суть социальная группа, насквозь пронизанная неформальными отношениями, которой присущи такие черты, как групповое сознание, замкнутость, сплоченность и автономия от других страт общества. Принадлежность к элите больше похожа на членство в эксклюзивном клубе, чем на формальную идентификацию себя с абстрактным классом. Каждый в элите знает каждого, степень его лояльности и интересы. Элита объединена сговором и тайной “круговой порукой”. Элита – самосохраняющийся (а иногда и самовоспроизводящийся), эксклюзивный, замкнутый сегмент общества. Власть в ней репрезентируется богатством и престижем. Определяющей чертой элиты, выражением ее внутренней природы становится охрана неравенства, что и делает ее группой, отгороженной от масс» [5]. Несмотря на сложность и противоречивость элиты, ее сущностное стремление к неравенству и потребность в дистанцировании от окружающих,

демократическое общество во многом заинтересовано в ее существовании. Потребляя многие блага от общества, элита много и дает обществу, обеспечивая в конечном счете справедливость как основу социальных отношений. Если в советское время средства массовой информации были сосредоточены на успехах трудящихся масс, то в современной России основное внимание уделяется элитам – вершителям успеха многих региональных начинаний.

Система непрерывного образования «школа – вуз» для региона – основа формирования общественно важного слоя профессиональных и социальных лидеров. Отсутствие ясной позиции официальных властей по отношению к профессиональной элите не означает отсутствия проблем, связанных с ее формированием. На смену партийной номенклатуре в настоящее время все более активно приходит новое поколение лидеров, управленцев, включающее в себя лучших представителей той или иной специальности. До настоящего времени задача выдвижения лидеров – профессиональных и социальных – не ставилась самостоятельно. Хотя именно они способны стимулировать конкуренцию на рынке труда, а значит, положительно влиять на рост производства. В этом состоит существенный вклад системы образования в развитие рыночных отношений. Актуальным становится вопрос: «Должна ли система образования пестовать элитарность или же “не видеть ее”, стремясь во что бы то ни стало обеспечить равные образовательные возможности?» Анализируя современное положение страны, Ю. Афанасьев приходит к выводу, что кризис России связан с кризисом политической элиты: «Политическая средняя школа, специальное высшее образование, комсомольская, партийная и профсоюзная школа вкупе с практикой коридоров власти сформировали ту политическую элиту, которая не выдержала противостояния с политической элитой Запада. ... Возросшая скорость перемен сделала социально опасной неизменную личность с фиксированными обязанностями, которая в предшествующие времена была находкой для общества» [1].

Социальный или профессиональный лидер – это не акт самоидентификации. Этот термин не может быть самооценкой. По словам В. О. Ключевского, «талант прекрасен, когда себя не сознает». Однако если его не сознает общество, то наступает забвение важного ресурса его развития. Острая, критическая оценка действительности, доступная интеллектуалам, всегда опасна для власти. Но лишь современное образование и культура способны не укрощать и подавлять буйство умственной энергии, а придать ей синергетическую направленность в познании мира и разумно использовать результаты этого познания. В составе множества элит интеллектуальная элита не всегда точно идентифицируется. Обладая мессианским началом, она способна стать вдохновителем тех демократических перемен, которые вызревают в общественном сознании. Более того, в каждом конкретном регионе именно интеллектуальная элита обладает чутьем понимания времени, пространства, ситуации, уклада жизни, чутьем понимания, в котором нуждается власть для того, чтобы, следуя формальной логике управленческих решений, добиться значимых результатов в их реализации по развитию регионов. Р. Г. Резаков считает: «Интеллектуальная элита представляет собой некий “заповедник” общечеловеческих духовных ценностей, то самое горнило, в котором выплавляется культурный и цивилизационный прогресс. Если политическая

элита ответственна за успехи и неудачи в социально-политической сфере, то интеллектуальная элита отвечает за то, каким будет человечество через 50, 100 или более лет» [8, с. 40]. Общество обязано бережно относиться к воспитанию интеллектуальной элиты. Развитый интеллект способен противостоять авторитарности и стать важнейшим ресурсом демократии – свободного и обоснованного оппонирования власти. Вместе с тем скачкообразный рост социального неравенства, свойственный современной России, приводит и к дестабилизации системы образования. Возникает опасность появления замкнутых, закрытых элит, усиливающих конфронтацию в обществе.

Лидер первоначально заявляет о себе в ограниченных социокультурных пространствах деятельности, обращает на себя внимание региональных сообществ. Региональные лидеры могут формировать региональные элиты. Чаще всего лидеры самостоятельны и самодостаточны. Они фиксируют сегменты социально-экономической активности. Их корпоративная общность в регионах значима и в то же время может оказаться опасна спонтанным экономическим и политическим влиянием, пренебрежением к общественному мнению и государственным интересам. Лидерство может выступать как монополия, диктат, механизм подавления слабых. В этом смысле важной проблемой региональных сообществ является стимулирование активной созидательной деятельности региональных элит. Система «школа – вуз» не просто связывает различные уровни образования, это культурное пространство для взращивания особого типа личностей, способных взять на себя инициативу и ответственность за продвижение социально-экономических преобразований в стране.

Особые, значительные результаты в образовании способствуют формированию интеллектуальных лидеров, способных вырабатывать стратегию, формировать политику в реальных областях научно-технической деятельности. Их широкий кругозор, способность понимать национальные интересы и следовать им в своей работе необходимы сейчас России и ее регионам. Современный высококлассный специалист – это новый тип личности, действующей в напряженных условиях деловой активности при стремительно меняющихся и неопределенных факторах социально-экономической жизни, способный находить нестандартные решения стоящих перед ним задач. Например, профессиональный менеджер по персоналу может выделить более ста параметров, таких как организаторские способности, корпоративность, межличностная совместимость и др., скрупулезно оценивающих подготовленность специалиста. Ему необходимо учитывать в работе также многие другие факторы, которые заявляют о себе весьма неожиданно (проявление коррупции, гендерные и возрастные особенности различных социальных групп и т. д.). Однако все нюансы личностных качеств специалиста невозможно педагогически проектировать. Композиция профессиональных и деловых качеств личности всегда присутствует в единственном «экземпляре» – конкретном результате личностно-ориентированного образования. Поэтому путь подготовки интеллектуальных лидеров заключается в формировании личности и социума, создающих эту композицию. Взаимодействие лицеев и других специализированных учебных заведений с вузами должно быть основано на формировании единого образовательного пространства, соединяющего два вида углубленной подготовки – довузовскую и вузовскую. При этом «углубленность» следует рассматривать шире предметно-деятельной

активности, включать в нее социокультурные факторы педагогического воздействия на развитие личности.

Социальные и профессиональные лидеры – это наиболее активная и критически настроенная часть интеллектуального сообщества. Она не нуждается в организационной оформленности. Каждое поколение оставляет матрицу социокультурных воззрений своей эпохи. Пушкинская Арина Родионовна, Альберт Эйнштейн, Билл Гейтс – знаковые фигуры своего времени. Никому из них не было присвоено право быть символом нации. Но с ними идентифицируется матрица культуры соответствующей эпохи. Узнаваемость матрицы отождествляется с духовными символами эпохи и общества. Если эти символы многократно меняются и не приобретают знаковости, то общество приходит в депрессивное состояние.

«Архитекторы» ныне живущего поколения – социальные и профессиональные лидеры – утверждаются в процессе образования, поэтому образование становится барометром эпохи. Региональная система образования является живой средой для формирования профессиональных и социальных лидеров, способных увидеть в противоречиях и конфликтах настоящего образ нарождающегося будущего. Одним из приоритетов образовательной политики является подготовка региональных лидеров в различных видах профессиональной деятельности и управления социально-экономическими процессами в регионе. Элитарность образования состоит в том, что оно выступает как исполнитель социального заказа на специалиста будущего. Она обозначает уникальность и исключительность результата, который должен быть достигнут в процессе реализации образовательной политики. В дальнейшем такой результат образования должен стать явлением массовым, обязательным для всех обучающихся. Консолидация образовательного сообщества, возникающая в процессе реализации высокотехнологичных педагогических задач региональной стратегии образования, способна обнаружить духовное единение граждан региона, увлеченных общей созидательной целью – способствовать зарождению новых культурных традиций, определяющих смысл социально-экономических преобразований в стране. Элитарность выступает как общественная оценка процесса или явления; в то же самое время она обозначает исключительность результата, который должен быть достигнут. И. Болотин и С. Попов отмечают: «В понятие научно-технологической элиты мы включаем специалистов высшей квалификации – ученых, разработчиков, конструкторов, технологов, организаторов производства, обеспечивающих приращение знаний, выдвигающих перспективные научные и технологические идеи, воплощающие их в жизнь», – и приходят к выводу: «Вместе с тем, элита не возникает как результат волевого решения. В своем развитии она проходит самостоятельный путь, в известном смысле даже замкнутый. Свои границы и иерархию она определяет сама, вынося собственные оценки ученым и специалистам, устанавливая неформальные связи между исследованиями, которые прошли аттестацию внутри самого сообщества. Не обладая непосредственной властью, представители элиты, тем не менее, занимают прочные лидирующие позиции в своей отрасли знаний, оказывают значительное влияние на принятие решений в научно-технологической сфере» [3].

В образовании сложившаяся за последнее время жесткая административная вертикаль не позволяет педагогической элите заявить о себе.

Становясь негативно настроенными неформальными лидерами, такая категория интеллектуалов способна создать условия для социальных взрывов. Региональные лидеры – динамичная социальная группа, особенно в современном российском обществе, когда происходит частая смена политического курса. Лидерство сопряжено с личной позицией специалистов по ключевым проблемам в профессиональной деятельности и общественной жизни. Для каждого политического курса возможен только свой круг лидеров. Частая смена курса в границах от советского образа жизни до западных стандартов для многих лидеров оказывается неприемлема и в конечном счете инициирует застой. Рассматривая развитие личности средствами психологической практики, Е. Н. Шиянов и С. В. Недбаева подчеркивают: «Образовавшийся в годы застоя дефицит духовности привел к возникновению особого феномена – “игры в личность”». А. Г. Асмолов отмечает, что ценность “быть личностью” только тогда способствует появлению у человека подлинных мотивов, когда происходит смещение мотивации с потребления, в том числе и интеллектуального, на не знающее границ творчество, а его жизнь сливается с жизнью других людей» [13].

Образовательное пространство способно выдвигать социальных и профессиональных лидеров, и потому образовательный процесс должен быть направлен не только на достижение высоких личностно-ориентированных результатов, но и на воспитание сообщества честных и порядочных людей, трудолюбивых, открытых к диалогу специалистов, которые способны в целом формировать уклад профессиональных и общественных отношений, задавать современный стиль жизни. К этой же когорте следует отнести высоконравственного учителя, альтруиста, постоянно жертвующего собой ради юного поколения. Обнаружить и создать такой ресурс в народе – задача образования. Как отметил В. Шендерович: «Уровень демократии – это уровень выживания слабейших» [12]. В конечном счете, именно это проявление демократии должны обеспечить социальные и профессиональные лидеры.

Проблема выдвижения лидеров в современной России осложнена тем, что действующая система управления в самых различных сферах по своей сути не настроена улавливать таланты, нечувствительна к таким качествам управленческих кадров, как честность и образованность. Опасны лжелидеры, возникающие в прокомсомольских молодежных движениях. Не имея ясных духовных ценностей, увлеченные образованщиной ради явного карьерного роста, иногда прикрашенные националистическим духом, они создают касту «выдвиженцев» для вертикали власти, крайне опасную для общества.

Острейший кризис промышленного производства связан не просто с резким снижением его объемных показателей, но и с непригодностью прежних механизмов функционирования, отсутствием новых подходов, стимулирующих развитие. Этот кризис усугубляется острыми общественно-социальными проблемами, возникающими перед всей цивилизацией на пороге нового тысячелетия. Несомненно, образование должно стать, прежде всего, силой, консолидирующей общество, способной объединить усилия в различных социально-экономических областях жизни государства, найти оригинальные, нестандартные решения многих проблем, адекватные остроте сложившейся внутренней ситуации. При всей напряженности кризиса возрастает актуальность проблемы обеспечения импульсивного роста про-

мышленного производства. Эта проблема не может быть решена сама по себе, исходя из ресурсов этой системы. Достижение такого роста – результат интеграции усилий различных слоев общества. Образование приобретает общественно значимый смысл, когда возникает понимание его важности в решении судьбоносных проблем, стоящих перед страной. В обществе формируется феномен образовательного сознания, как и правового, экономического и любого другого, жизненно важного для всех. Образовательное сознание приводит нас к пониманию того, что, выходя со своей продукцией на мировой рынок, претендуя на ее высокую конкурентоспособность, следует добиться несомненного лидерства в области профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающего и мировой уровень производства.

Социально-экономический кризис, возникший в стране, усилил процесс обособления территорий. Фактический отказ от отраслевого принципа управления производством и его переход на региональный уровень отражает реалии происходящих изменений. Регионы все больше и больше берут на себя ответственность за решение ключевых проблем развития производств, находящихся на их территории и имеющих общегосударственное значение. Не умаляя значимости регионализации образования, следует признать, что масштабные образовательные задачи, а формирование профессиональной элиты является таковой, нуждаются в активном межрегиональном сотрудничестве и действенной политике центра. Региональные элиты способны формировать вокруг себя сообщества высокой научно-производственной и социальной активности, различные неформальные школы и объединения, задающие особый культурный фон. Благодаря высокому уровню коммуникации и организации, элиты сублимируют энергию ярких индивидуальностей, задавая обществу стиль социальной активности. Во многих регионах со стремительной быстротой происходит смена социальных и профессиональных лидеров, неоправданный переход многих преуспевающих ученых и специалистов в разряд менеджеров, вызванный стремлением утвердить себя в различных эшелонах властных структур. Это свидетельствует о том, что **глубинные процессы, задающие механизмы выдвижения лидеров, еще не заработали. Их запуск следует начинать с системы образования, обеспечения ее вариативности, достижения многообразия личностно-ориентированных подходов к развитию личности.**

Система образования, однако, не может стать отраслью «тяжелой индустрии советского периода». Современный период ее развития – это осознание уникальности каждого человека с точки зрения интересов общества, развития его творческих способностей. Не «массовый порыв трудящихся масс», как в былые времена, а интеллект профессионалов, энергия и страсть мышления способны кардинально изменить производство, обеспечить в нем системные изменения. В образовании профессиональной элиты важны академические свободы. Н. Бердяев утверждал: «Творчество неотрывно от свободы. Лишь свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция; творчество рождается из свободы... Детерминирована только эволюция; творчество не вытекает ни из чего предшествующего. Творчество – необъяснимо. Творчество – тайна. Тайна творчества есть тайна свободы. Тайна свободы – бездонна и неизъяснима, она – бездна» [2]. Формирование творческого начала в образовании – важная сторона в пестовании социальной элиты. Такая элита сама по себе источник демократических преобразований

в обществе. Н. Бердяев приходит к выводу: «Свобода – безосновная основа бытия, и она глубже всякого бытия. Свобода – колодезь бездонно глубокий, дно его – последняя тайна».

Признание эквивалентности российских документов об образовании и документов об образовании западных стран должно открыть новые перспективы в российском образовании. Это является характеристикой свободного общества и позволит на равных условиях с зарубежными партнерами вести совместную научно-техническую деятельность. Ближайшие десять лет, определяющие период вхождения России в Болонский процесс, – это период осмысления системы образования в контексте подготовки элит, поиска баланса между массовым образованием и элитарным, понимания того, что пиковые достижения в образовании определяют максимальные проявления человека, его духа, что влечет за собой прогресс всего общества в целом.

Среди профессиональных элит в регионах все-таки не сформировались профессиональные лидеры образования, влияющие в значительной мере на региональное сообщество. Интересы образования как системы слабо лоббируются во властных кругах. Это приводит к недооценке роли образования в жизни регионов и всей страны. Важно, чтобы сама система образования способствовала выдвижению профессиональных и социальных лидеров, однако нельзя ставить задачу подготовки элитных специалистов и чисто технологично решать ее. Нужен более широкий, масштабный взгляд на образовательное пространство. Цели образования не могут быть гарантированы дидактикой образовательной деятельности.

Педагогическая элита – часть интеллектуальной, она сосредоточена на решении множества, казалось бы, прозаических и повседневных проблем образовательной жизни. Но именно эта элита в отдаленных уголках российской глубинки составляет духовную основу жизни местного социума. В российских деревнях школа становится и клубом, и местом организованного досуга различных слоев населения. К школьному учителю продолжают идти за советом, осознавая при этом его крайне ограниченные возможности в решении многих житейских задач. Система непрерывного образования «школа – вуз» эффективна для формирования династий, вовлеченных в научно-педагогическую деятельность. Трудовые династии, в основном в сфере неквалифицированного труда, были весьма почетны в советское время. Но и тогда, и сегодня в обществе, к сожалению, не стало знаковым пестование интеллектуалов, специалистов высокого уровня, которые ориентированы на достижения интеллектуально-творческой деятельности в направлении социально-экономических преобразований регионов. Во многих странах Запада весьма престижно следовать семейным традициям получения университетского образования в известных университетах. Высокий образовательный уровень там задает статусность элит. Р. Г. Резаков в этой связи выделяет три группы отечественной интеллектуальной элиты: «Первая, куда входят люди настолько талантливые, что смогли преодолеть все трудности формально-бюрократического и партийно-идеологического характера (при этом не исключается роль случая); вторая, к которой относятся люди, достаточно талантливые и чрезвычайно работоспособные, выбившиеся за счет колоссальных перегрузок, возникающих вследствие необходимости работать для продвижения за себя и за “того парня”; третья включает “околонаучных лиц”, претендующих на статус интеллектуальной

элиты либо по административной линии, либо имеющих весьма обширные научные связи» [8, с. 40 – 41].

Противоречивая роль элит и неадекватное отношение к ним общества позволяют говорить о необходимости определенной региональной политики по формированию этого чувствительного к социальным изменениям слоя, способного позитивно влиять на деятельность территориальных образований. В этой связи профессиональная элита нужна во всех регионах вне зависимости от их социально-экономической инфраструктуры. Специалисты по наукоемким направлениям – важная составляющая профессиональной элиты. Они формируют основу экономического роста любого региона, которая должна привести к появлению нового типа лидерства в обществе, основанном на высоком профессиональном мастерстве. Несомненную ценность представляет позиция В. Д. Шадрикова о проявлении способностей человека, которые «выражаются в уровне мастерства, искусстве, искусности человека» [10, с. 4]. Это заставляет нас подойти к проблеме подготовки специалиста, не только формируя научную картину мира, но и способность понимать художественные образы, мыслить ассоциативно, строить метафорический ряд в изучаемых явлениях. Межсферное сотрудничество в регионе выступает поэтому не только с точки зрения консолидации интересов различных ведомств в подготовке специалистов, но и фактором, влияющим на содержание образовательной деятельности, в фокусе которого необходимо сосредоточить многообразие подходов к познанию действительности. Совершенствование духовных способностей раскрывает «назначение человека в мире», что в итоге позволяет ему сделать профессиональный выбор, руководствуясь не только материальными стимулами, но и духовными потребностями своего развития [11].

Отказавшись от признания конечной цели развития общества в виде заверченного состояния, мы делаем выбор в пользу постоянного его обновления. Этот социально-экономический процесс требует объединения большого числа индивидуальностей, определяющих потенциал саморазвития. Становится востребован круг людей, нацеленных на аккумуляцию интеллектуальной энергии общества для решения ключевых проблем его развития. Ценности создания системы подготовки специалистов в субъектах Федерации приобретают общественное признание и значимость для личностной самоидентификации. Системный подход в организации подготовки специалистов позволяет этот процесс сделать до определенной степени педагогически технологичным, целостным, адаптивным к меняющимся условиям российской жизни.

Тенденции развития системы подготовки специалистов определяются ее перспективной концептуально-теоретической проработанностью, позволяющей полученные принципы деятельности адаптировать к условиям перемен, происходящих в мире. Способствуя системным изменениям социально-экономической жизни через наиболее ответственные синергетические области «прорыва», система подготовки специалистов стимулирует упорядоченность состояний и этапов проведения образовательных реформ, утверждение новой роли образования как инициатора многих позитивных процессов в развитии регионов.

М. Кругов выдвинул весьма решительное утверждение: «Источник всех проблем социальной деятельности – внедрение в нее принципа свободы.

Введение элементов справедливости в интеллектуальную деятельность автоматически снижает ее эффективность. Если все ресурсы делить между людьми поровну, что подразумевает справедливость, тогда большинство интеллектуалов не получают средств, необходимых им для реализации их созидательного потенциала. Особенно если он гораздо выше обычного» [4]. Образование по углубленным программам, необходимым для подготовки интеллектуалов, – это не элитарная привилегия и не дополнительная платная образовательная услуга. Это напряженный труд, который следует стимулировать и использовать на благо государства. Нормативное финансирование школы при его убогом размере, одинаковом для всех, – это угроза возможности возвращать профессиональных и социальных лидеров, формирующих элиты. В системе высшего образования вообще не выделено на фоне его стандартизации возможностей индивидуального дополнительного фундаментального образования, имеющего вариативные формы и доступные всем студентам.

Система подготовки специалистов способна влиять на социальную организацию общества. Лидеры-профессионалы активно воздействуют на формирование среднего класса, который включает в себя различные слои интеллигенции, осваивающей в условиях рынка новые социальные роли и меняющей социальный статус. Система подготовки специалистов, имея собственную культурологическую основу, в процессе своей эволюции способна вырабатывать новые культурные традиции общества, способствовать формированию его новой ментальности.

Новая парадигма становления лидерства в науке связана с ведущим положением ученых различных стран, объединенных общими интересами. На смену приоритету отдельного региона или страны в решении каких-либо проблем приходит приоритет научных школ. Оставаясь региональной по характеру социально-экономических отношений, система подготовки специалистов направлена на сотрудничество с другими регионами и мировым сообществом.

В настоящее время возникла опасность разрушения интеллектуальной среды ученого. Возник застой в научно-производственной деятельности, который более всего опасен для тех, кто работает на передних рубежах научно-технической мысли. Такой застой грозит дисквалификацией. На возвращение ученого уходит достаточно много времени. Научно-исследовательская работа по своей природе одновременно глубоко элитарна и демократична. Результаты научной работы практически невозможно планировать, можно говорить о тематике поиска, и совершенно непредсказуемы догадки, к которым могут прийти как молодые, так и маститые ученые, поэтому элитарные формы организации науки сами по себе не будут совершенными.

Понимание социального и профессионального лидерства требует проникновения в сущностные мотивы развития человека, способного к самозменению и воздействию на окружающий социум. **Важнейшая задача образования – воспитание лидера как целостной личности.** А. Штейнзальц размышляет: «Чистая духовная сущность личности принадлежит другому миру; это не все его внутреннее “Я”. Личность носит комбинированный характер и включает в себя плоть, кровь, чувства, разум, темперамент, душу и ... маски. Истинного “Я”, скорее всего, не существует. Его поиск состоит не в том, чтобы ответить на вопрос, возможно ли обнажиться, и не в том,

выявляет ли такое обнажение подлинную правду. Главное, понять, можно ли считать подобное срывание покровов достижением. То обнаженное существо, что предстанет перед нами, – лучше ли оно прежнего человека? Или же наоборот: измененный, цивилизованный, подтянутый человек выше по своему уровню?» [14, с.168].

Народ выдвигает героев иногда вопреки идеологии, поэтому лидерство, профессиональное или же социальное, – это ответственность перед собственным народом. Оппонируя власти, общество приходит к осознанию национальной идеи, объединяющей интересы людей для созидательной деятельности. Проводники этой идеи, консолидирующей нацию, – интеллигенция, житейская мудрость, образованность которой способны открыть для общества новые горизонты технического прогресса. Осмысление опыта социалистических утопий не вылилось в образцы творческой самоотверженности, фиксирующей вершины духа в освоении либеральных ценностей. Именно интеллигенция способна преодолеть духовные и нравственные испытания, обозначить точки роста в общественном развитии. В демократическом обществе власть заинтересована в оппозиции. Интеллигенция защищает не себя, а интересы народа. Само понятие интеллигенции к настоящему времени совершенно размыто. Совесть и глубокое проникновение в сущностные стороны жизни общества к настоящему времени часто выражаются в групповые формы проявления лжепатриотизма, основанные на образе врага и комплексе жертвы. Диктат чиновничества, стремящегося утвердить идеологию власти, не всегда совместим с общественными устремлениями. Отстаивая приоритеты интеллектуальной свободы, С. Куликова определяет интеллигенцию как «социальный феномен, проявляющийся в том, что ее представители объединены высокими духовно-этическими ценностями, гуманистическим мировоззрением, постановкой во главу угла проблем человека и нравственности. Чтобы быть интеллигентом, надо обладать не только умением, но и способностью – теоретической (понятийной) или духовно-практической (художественно-образной, религиозной): действительно знать больше и мыслить лучше, чем другие; иметь личное, общественно значимое отношение к проблемам своего времени; обладать повышенной чувствительностью и умением откликаться на нужды людей» [6, с. 53]. Она подчеркивает: «Интеллигенция – это такая социокультурная общность, представители которой являются субъектами духовного производства, обладающими развитой интеллектуальной и нравственной рефлексией, генетически присущими или развитыми культурно-личностными характеристиками, представленными в единстве».

Исследуя «эффект маски», А. Штейнзальц замечает: «У маски очень много функций, и снимать ее опасно ... совершаем ли мы, надевая ее, подлог, фальсификацию»? [14, с. 159 – 166]. Французский философ М. Монтень писал, что если бы людей наказывали за их мысли, то каждый заслуживал бы повешения по нескольку раз на дню. Социальный и профессиональный лидер подвержен соблазну проявить через свои властные полномочия дурную человеческую природу, если его жизненный опыт не привел к пониманию того, что всякий человек – бесценное богатство, и миссия лидера – раскрыть это богатство для других людей и перед самим человеком, убедив его в собственных силах. В этом и состоит талант лидера. Доверие к нему возникает из-за способностей видеть в человеке лучшее и использовать его во благо

общества. Но это требует от лидера умения заглянуть под маску, определить, что требует коррекции в самом человеке и его маске.

В настоящее время система образования не располагает устойчивой связью с рынком труда. Имеет место избыток дипломированных специалистов, при этом сохраняется дефицит квалифицированных кадров, способных осуществлять обновление производства. Особенно остро этот кризис ощущается в промышленности, наукоемких производствах. Длительная депрессия сферы производства разорвала нить преемственности в воспитании высококвалифицированных кадров. Более того, вхождение России в глобальную систему мировой экономики выявило глубокую неэффективность прежних методов их подготовки. Возникла потребность в глубоком и принципиальном обновлении профессионального образования, при котором могли бы появиться специалисты нового типа, обладающие:

- масштабностью видения проблем мировой экономики и осознанием российского уровня развития соответствующих производств;
- высоким уровнем профессионализма, обеспечивающим конкурентоспособность страны на международном рынке труда;
- глубоким пониманием региональной специфики российского производства, позволяющим с наименьшими затратами преодолевать отставание в ряде областей и сохранять лидерство там, где оно было достигнуто на предыдущих этапах развития;
- способностью организовать коллектив, различные социальные группы, развивая эффективную профессиональную и социокультурную деятельность, формирующую новый уклад жизни в регионах;
- самоорганизованностью в повседневной деятельности, обеспечивающей здоровый образ жизни.

Среди профессиональной элиты существенна потребность в индивидуальных формах самовыражения. Индивидуализм относится к репрезентативным характеристикам данного социума. У профессиональной элиты с присущим ей творческим началом осознание культуры детерминировано иррациональными факторами. Личность, обладающая высоким интеллектуальным потенциалом, не всегда стремится идентифицировать себя с тем социально-экономическим классом, из которого вышла, с той культурной средой, в которой находится, даже с тем укладом и традициями семейной жизни, которые сложились в обществе исторически. Обостренное восприятие действительности, предчувствие нового в результате критического взгляда на происходящее и утверждение оригинальных идей у представителей данной социальной группы может, тем не менее, выражать нереализуемые чаяния общества и государства. Для профессиональной элиты наиболее значимы морфологические черты, не позволяющие сравнивать между собой отдельных людей. Поэтому развитие личности, способной взять на себя лидирующие функции, существенно отличается по своим принципам от развития целого коллектива.

Подготовка профессиональных и социальных лидеров престижна в любом государстве. В. Филиппов, например, утверждает: «США не могли бы стать (и долгое время быть) великой страной, если бы у них не было действительно высокого уровня образовательных учреждений. Другое дело, что, как правило, эти прекрасные школы, колледжи, университеты в США являются элитарными, и их немного. Но, благодаря им, возвращается та

необходимая элита, которая и делает погоду в бизнесе и политике во всем мире» [9]. Долгие годы советского периода, опасаясь коварного слова «элиты», советская власть не допускала формирования групп социальных и профессиональных лидеров. И тем не менее они вносили решающий вклад в развитие науки, производства, культуры. Именно благодаря их достижениям российское образование считалось «лучшим в мире». Дореволюционная Россия имела богатый опыт обучения людей талантливых, ищущих. Вспоминая гимназические годы, А. Н. Колмогоров отмечал следующее: «Думаю, что очень большое значение имела общая атмосфера в частной гимназии Е. А. Репман. Эта гимназия была организована кружком демократической интеллигенции (из частных гимназий она была одной из самых дешевых по размерам платы за учение). Классы были маленькие (15–20 человек). Значительная часть учителей сама увлекалась наукой (иногда это были преподаватели университета, наша преподавательница географии сама участвовала в интересных экспедициях и т. д.). Многие школьники состязались между собой в самостоятельном изучении дополнительного материала, иногда даже с коварными замыслами посрамить своими знаниями менее опытных учителей. Делался опыт ввести в традицию публичную защиту кончающими учащимися выпускных сочинений (типа вузовской дипломной работы)». И, конечно же, особое место в истории мирового образования занимает Царскосельский лицей, который сумел создать непревзойденные образцы гениальных педагогических достижений, способствовавших выдвижению социальных и профессиональных лидеров в те далекие времена.

Интеллектуальная элита нуждается в пестовании – заботливом, любовном выращивании, при котором истинный талант способен понять и оценить, насколько трудно в условиях нынешнего кризиса обеспечить высокий уровень образования. Воспитание профессиональной элиты в системе непрерывного образования «школа – вуз» выступает еще и как фактор осознания общности судеб тех, кто достиг высокого профессионального мастерства, с судьбой России.

Сознание уверенных в себе, преуспевающих специалистов с некоторого момента устойчивого карьерного роста обедняется явной экстраполируемой предсказуемостью будущего. Она основывается на умиротворяющей дух повседневности. Становление профессионального лидера и содержательно, и эмоционально сопровождается глубинными вулканическими процессами внутренних переживаний, страстей, порывов, обретения ценностей, достижимость которых всегда находится под вопросом. Формирование воли в достижении трудных целей требует активного вовлечения физической культуры человека, подсознательно усиливающей защитные силы человека в преодолении жизненных стихий в самом широком смысле. Однако первые жизненные успехи далеко не всегда приводят к пониманию физического развития как основы жизненного успеха. Соблазн успокоенности достигнутым, комфортность бытоустройства создают иллюзию «вечной идиллии». Парадокс состоит в том, что современный человек критерием успеха считает достигаемое в явных и конкретных формах, а не устойчивый темп в продвижении вперед. Физическое здоровье человека, проходя яркий этап расцвета молодости, подчиняет в последующем жизнь человека преодолению тенденций старения. Чем активнее человек устремлен к достижению формальных рубежей роста, тем глубже опасность разрыва его интеллектуального

потенциала и физического здоровья. Физическая культура придает смысл всем другим достижениям человека, выявляя их иерархическую значимость. Она позволяет обнаружить аксиологические символы жизнедеятельности человека, ее обоснованности в наиболее общих предпосылках бытия и необходимости следования нормам добра, красоты, справедливости.

В условиях свободного общества задача подготовки профессиональной элиты педагогически гораздо сложнее. Если действовавшая в доперестроечные времена «целевая интенсивная система подготовки специалистов» менее всего интересовалась образовательными интересами человека, то формирование специалистов высочайшей квалификации сегодня есть результирующий вектор усилий общества, государства и личности в решении сложнейших социально-экономических проблем, поэтому образовательная задача подготовки профессиональных кадров такого уровня носит и прогностический характер. Еще не ясны особенности нарождающегося социума – профессиональной элиты, его ментальности, социальной роли, но уже требуется отразить в подготовке специалистов свойства нового социального явления, важного для жизни государства.

Становление профессиональной элиты выступает как комплексная проблема реформирования образования. Сегодня нужна программа решения глобальных задач, стоящих перед российским обществом, средствами образования. Формирование профессиональной элиты – межферная, межотраслевая форма деятельности, консолидирующая общество. Заинтересованные в ее существовании стороны способны совместными усилиями обеспечить финансовую поддержку этому процессу. Подготовка профессиональной элиты – длительный процесс. Он требует обозначения таких приоритетов, при которых становление нового социума в обществе максимально служило бы его развитию. Духовность и реальная жизнь должны быть совместимы и взаимозаменяемы. Это особенно важно для будущих лидеров, способных возглавить демократические преобразования в стране. Систематическое отслеживание социальных факторов формирования профессиональной элиты, уровень ее профессиональной зрелости – предмет глубокого анализа промежуточных итогов очередной реформы образования и социокультурных процессов в обществе, с ней связанных. Образование профессиональной элиты – новая педагогическая проблема. Она заставляет нас задумываться о жизненных доминантах нового поколения. Какое оно? В какой момент заявит о себе, где эта точка отсчета? Сделает ли оно вызов прошлому? Как утвердит себя в меняющемся мире? Мы смотрим в будущее, пытаемся угадать его звуки, цвета, запахи... Заглядываем в духовный мир человека нового времени, открываем его культурное пространство.

Библиографический список

1. **Афанасьев, Ю.** Знать, чтобы стать элитой / Ю. Афанасьев // Новая газета. – 2005. – № 10. – 10 янв.
2. **Бердяев, Н.** Смысл творчества / Н. Бердяев. - М.: Фолио, 2004.
3. **Болотин, И.,** Судьба научной элиты / И. Болотин, С. Попов // Социология и культурология. – 1994. – № 4.
4. **Кругов, М.** Свобода – это несправедливость / М. Кругов // Новая газета. – 2005. – № 4.

5. **Крыштановская, О.** Общество с безграничной ответственностью / О. Крыштановская // Новая газета. – 2005. – № 5.
6. **Куликова, С.** Интеллигенция как феномен национального российского образования / С. Куликова // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2004. – № 4.
7. **Тихомиров, М.** Как сделаться великим человеком / М. Тихомиров, А. М. Абрамов // Первое сентября. – 2003. – № 30. – 26 апр.
8. **Резаков, Р. Г.** Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире / Р. Г. Резаков // Педагогика. – 2003. – № 2.
9. **Филиппов, В. М.** // Известия. – 2003. – 12 июля.
10. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и ее способы / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – С. 4.
11. **Шадриков, В. Д.** Духовные способности / В. Д. Шадриков. – М., 1996.
12. **Шендерович, В.** У нас даже преступников назначают / В. Шендерович // Новая газета. – 2003. – 25–31 авг.
13. **Шиянов, Е. Н.** Развитие личности средствами психологической практики / Е. Н. Шиянов, С. В. Недбаева // Педагогика. – 2003. – № 4.
14. **Штейнзальц, А.** Простые слова / А. Штейнзальц; Ин-т изучения иудаистики в СНГ. – М., 2001.

УДК 371

Л. И. Духова, Л. С. Подымова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБКУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Для того чтобы описать любое субкультурное образование и оценить его роль и значение, необходимо четко осознать тенденции развития современного общества. Так, одной из основных его особенностей является всемирная глобализация, стремление к единому экономическому, политическому, информационному пространству, следствием чего является стирание многих существующих границ, в том числе национальных, сословных. Традиционное разделение общества по этим признакам становится все менее заметным, играет все менее значимую роль в процессе развития как общества, так и отдельных людей. В повседневной жизни все сложнее удается сохранять национально-культурные традиции, все менее заметной является этническая и сословная принадлежность людей.

Другой важнейшей тенденцией современных условий является культурная дифференциация общества, возникающая в связи с усложнением общественных отношений и проявляющаяся в социокультурных различиях внутри господствующей культуры. Прежде всего, стали заметны межпоколенные различия.

Введение во второй половине 80-х гг. XX в. в терминологический аппарат общественных наук понятия «субкультура» было связано с необходимостью дифференцировать различные культурные образования внутри господствующей культуры общества. Так появились исследования специфических особенностей молодежной, национальной, девиантной и криминальной

субкультур.

На сегодняшний день единой установившейся системы взглядов на явление субкультуры нет. Каждая наука (философия, социология, этнология, педагогика) описывает субкультуру с позиций своего предмета и методологии.

Субкультура – это автономное целостное образование внутри господствующей культуры, включающее в себя трансформированную систему ее ценностей, а также комплекс специфических социально-психологических черт и поведенческих образцов, которые определяют стиль жизни и мышление ее носителей (возрастной группы, социального или профессионального слоя и т. д.) [9, с. 66].

Субкультура (от лат. sub – под и культура) – совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов т. д.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальные представители социума).

Как справедливо замечает Т. Б. Щепанская, в изучении социокультурных различий с самого начала наметился парадоксальный перекося: маргинальные среды и возникающие на их основе так называемые «аномические» (живущие в зоне «социальной аномии» – дефицита устоявшихся норм) субкультуры оказались гораздо более изучены, чем «комические», остающиеся в области социальной нормы [17, с. 139]. К числу последних относятся и субкультуры, формирующиеся по профессиональному признаку.

Однако лишь в последние годы наметился интерес к проблеме дифференциации общества по профессиональному признаку. Отсутствие долгое время интереса к профессиональной субкультуре как объекту исследования, на наш взгляд, было вызвано рядом причин. Во-первых, отсутствием ярко выраженных внешних признаков (в отличие от «отклоняющихся» и молодежных субкультур), во-вторых, достаточной изученностью профессиональных объединений как реальной социальной группы (в социологии) и особенностей профессиональной культуры (в педагогике и психологии). Но каждая из вышеназванных наук исследовала лишь отдельные стороны профессиональной субкультуры в соответствии со своими целями и интересами.

На наш взгляд, изучение феномена «профессиональной субкультуры» должно носить целостный, интегративный характер и учитывать как социокультурные особенности среды, в которой она формируется, так и особенности профессиональной культуры.

Исходя из тезиса о том, что «создателем, носителем и хранителем субкультурных традиций выступает обычно социокультурная группа, но вместе с тем, далеко не всякая социальная группа обладает собственной субкультурой, а в качестве последней может быть признана лишь такая общность людей, которая имеет отличительные культурные особенности, выделяющие ее среди других общностей» [14, с. 120], рассмотрим в качестве социальной основы формирования субкультуры учителя социальную группу или общество, выделенное по профессиональному признаку.

Все многообразие социальных групп в социологии и социальной психологии принято классифицировать в зависимости от размеров, социально значимых критериев, типа идентификации с группой, длительности существования, а также в зависимости от объективности или сознательности

выбора людей о причастности к группе (сообществу). В связи с этим «учительство» может рассматриваться как реальная социальная группа, объединяющая людей по профессиональному признаку, являющаяся достаточно многочисленной (массовая профессия), исторически существующая, специально созданная государством, а следовательно, выполняющая социально значимую роль в обществе и занимающая определенное место в социальной стратификации, открытая группа, решение о принадлежности к которой принимается человеком сознательно.

Для того чтобы ответить на вопрос о наличии субкультуры внутри социальной группы, рассмотрим взаимовлияние всех перечисленных выше характеристик исследуемой нами профессиональной группы.

Одной из характеристик субкультуры является ее отношение с основной национальной культурой. Существование профессиональной субкультуры долгое время не представлялось очевидным, так как профессионалы воспринимались как носители доминирующей, базовой культуры общества, они рассматривались как воплощение социальных институтов, как их ядро. В связи с этим учитель, как основной представитель института образования, в большей степени, чем какой бы то ни было другой профессионал, рассматривается как персонифицированное воплощение культуры общества в целом, а следовательно, субкультура учителя отождествляется, как бы растворяется в национальной культуре. Однако тот факт, что субкультура учителя объективно очень близка базовой культуре общества, еще не является основанием полного их отождествления. Основным признаком субкультуры (в отличие от контркультуры, находящейся в противостоянии, конфликте с государственными ценностями) как раз и является то, что она по основной массе элементов идентична или очень близка базовой, отличаясь одной-двумя чертами [14].

Следующие выделенные нами характеристики исследуемой социальной группы – массовость и открытость. Любая культурно-специфическая группа в своих культурных особенностях может быть названа субкультурой, но, как правило, наука определяет в качестве субкультур лишь культуры сравнительно крупных групп.

Кроме того, массовость и открытость изначально предопределяет социальную неоднородность группы, т. е. по своему социальному происхождению учительство формируется из всех социальных слоев общества, которые привносят в культурную систему свои нормы и ценности. В результате профессиональной подготовки с учетом культурных требований, предъявляемых к учителю, они трансформируются, но не исчезают полностью, а впоследствии под влиянием среды (например, город – село) могут проявиться с новой силой.

Если рассматривать «открытость» социальной группы не только как возможность вхождения в нее, но и как возможность получения знаний о внутригрупповой жизни, а также степень контактности с другими группами, то профессиональное сообщество учителей может считаться одной из наиболее открытых профессиональных систем. Открытость – это готовность социальной группы к контакту с другими группами, не только способность брать чужое, но и делиться своим. Открытость выступает как фактор, ста-

билизирующий и обогащающий культуру [4, с. 62].

Вряд ли можно назвать другую профессиональную группу, чья деятельность осуществлялась бы в таком длительном и непосредственном контакте с другими группами: подростковой, молодежной, а также с представителями самых разнообразных групп (контакты учителя с родителями). Педагогический процесс является открытым, прежде всего, для молодежной субкультуры, носителями которой являются и школьники, и студенты, и молодые учителя. Это делает необходимым обращение к их опыту, к их культуре, которую они привносят из предыдущего опыта, почерпнутого как из собственной жизни, так и из общекультурной жизни общества. В результате такого взаимодействия у людей с самого раннего возраста как на уровне индивидуального, так и на уровне общественного сознания формируется достаточно четкое представление об учителе, складывается некий образ учителя. Впоследствии (на индивидуальном уровне) данный образ может оказать влияние на выбор профессиональной деятельности (от полного неприятия до желания «быть таким же», соответствовать этому образу). Так, открытость, высокая степень контактности предопределяют проникновение в профессиональную культуру учителя особенностей других субкультур и формирование под их влиянием специфических образований, отклоняющихся от базовой культуры.

Далее рассмотрим такую специфическую особенность профессиональной социальной группы, как сознательное принятие решения о принадлежности к данной группе.

М. Соколов, определяя отличия культуры от субкультуры, говорит о том, что культуру можно понимать как совокупность ментальных структур, присущих большинству общества, а субкультуру – как один из возможных культурных выборов: «каждая субкультура включает набор правил, позволяющих принимать решение по поводу всего, что может быть выбрано – подходит это для них или нет. Возможно, система принципов, по которым осуществляется отбор, – это самая важная характеристика субкультуры... Собственно, говорить о выборе культуры невозможно: приобщение к ней начинается без согласия ребенка. Но приобщение к одной из субкультур во всех случаях подразумевает принятие решения (или нескольких решений), осуществляемое сознательно. Это – один из редких моментов, когда человек волен решать, через какие очки ему смотреть на мир» [Цит. по: 14, с.122].

В социологии профессиональное сообщество рассматривается в одном ряду с такими группами, как национальные, половые, возрастные, принадлежность к которым задана объективно. И лишь профессиональный выбор человек делает сознательно, тем самым демонстрируя стремление к объединению на основе каких-то общих целей и ценностей, возможно, имеющих специфические особенности (субкультурные) по отношению к базовой культуре.

Важным основанием считать, что та или иная социальная группа формирует внутри себя субкультурные образования, является ее историчность, т. е. реальное существование на протяжении длительного периода времени на фоне социально-политических, социально-экономических, социально-культурных изменений в обществе. Профессиональная педагогическая деятельность имеет глубокие исторические корни. В связи с этим современная профессиональная культура учителя объективно является

синтезом, с одной стороны, культурных особенностей, сложившихся на протяжении своего исторического развития и закреплённых в традициях и обычаях, с другой – специфических черт, формирующихся под влиянием современных, постоянно меняющихся условий жизни, определяющих функционирование и развитие субкультуры.

Таким образом, характеристика учительского профессионального сообщества с точки зрения социологического подхода даёт право говорить о наличии потенциальных возможностей для формирования внутри него субкультуры. Однако «социальная группа – формальная категория, и все классификации групп – формальны, используя их, очень трудно уловить психологические и исторические изменения» [5, с. 158], поэтому для структурно-содержательной характеристики субкультуры учителя необходим учёт культурологического и психологического подходов.

«Оперирование понятием “субкультура” в принципе правомерно лишь в том случае, если в центре внимания окажутся именно культурные, а не только социальные аспекты дифференциации населения» [16, с. 6].

Определение сущности феномена «субкультура» затруднено фундаментальностью лежащего в его основе понятия «культура», так как самостоятельность любой субкультуры является относительной, её культурный код формируется в рамках более общей системы, определяющей основу данной цивилизации. При определении профессиональной субкультуры необходимо учитывать влияние не только общенациональной, базовой культуры, но и профессиональной.

Вводя понятие «субкультура учителя», мы сталкиваемся с необходимостью разграничить такие понятия, как профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя. Профессиональная культура учителя давно и плодотворно изучается в психолого-педагогической науке. Тогда возникает вопрос о том, насколько правомерно введение понятия «субкультура учителя» и в чём его принципиальное отличие от профессиональной культуры.

Сегодня культурологический подход к изучению профессиональной деятельности учителя является одним из наиболее перспективных и активно разрабатываемых. В связи с этим проведены фундаментальные исследования самого феномена профессионально-педагогической культуры, определены его научное содержание и условия формирования (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.). В научных исследованиях представлен анализ отдельных компонентов профессионально-педагогической культуры (Е. Н. Богданов, Б. С. Братусь, С. М. Годник, М. Я. Виленский, М. М. Левина, А. В. Мудрик, Е. Г. Силяева, А. Н. Ходусов, Н. Е. Щуркова и др.).

В педагогической теории культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как система образовательных парадигм.

В. А. Сластенин понимает педагогическую культуру как «некую целостность, воплощённую в формах индивидуального опыта, гармонию культуры знаний и мышления, культуры чувств, общения, поведения, как совокупность таких личностных характеристик, как гуманистическая направленность, творческое педагогическое мышление, способность к инновационной дея-

тельности, высокая социальная ответственность» [16, с. 13].

И. Ф. Исаев определяет профессионально-педагогическую культуру как «интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и как цель профессионального самосовершенствования» [6, с. 9].

Анализ имеющихся подходов к исследованию профессионально-педагогической культуры показывает, что в центре внимания исследователей находится личность учителя и его деятельность, достаточно четко ограниченные профессиональными рамками. Поэтому зачастую модели профессионально-педагогической культуры воспринимаются как идеальные, в том смысле, что отражают необходимый или желательный уровень, к которому должен стремиться каждый учитель.

Человек, принимая решение о принадлежности к той или иной профессиональной группе, заведомо попадает в систему объективированных, жестко заданных норм и требований, выдвигаемых институциональными структурами общества и воздействующих на его поведение. Такой структурой является и система профессиональной подготовки, которая включает в себя не только требования к уровню знаний и умений специалиста, но и требования к уровню профессиональной культуры. При этом самый общий анализ имеющихся работ по проблеме профессиональной культуры указывает на то, что именно культура педагога чаще всего является предметом научного исследования.

На наш взгляд, это связано с особой спецификой профессиональной педагогической деятельности. Трудно назвать другую профессию, в которой помимо специальных знаний и умений такое огромное значение имели бы личностные качества и индивидуальные способности специалиста.

Принадлежность человека к профессиональной группе определяет его институционализированное поведение, значимое и полезное для государства и общества, «носящее утилитарный характер». Однако каждый взрослый член общества является носителем и профессиональной, и обыденной культуры. Последняя, не являясь столь значимой для государства, может иметь важный смысл для возникновения и функционирования культурных норм, необходимых для межличностного и группового взаимодействия.

Таким образом, мы можем говорить о существовании двух культурных пластов: профессионального и повседневного (обыденного). Данный подход уходит корнями в проблематику повседневности, или «жизненного мира», рассматриваемую Э. Гуссерлем в рамках философской науки и которую он определяет как «человеческую самость действительной и возможной жизни сознания, в том числе конкретной жизни вообще» [Цит. по: 5, с. 70]. Во многих более поздних концепциях «жизненный мир» как мир непосредственной человеческой жизнедеятельности стал противопоставляться «системе» как совокупности объективированных жестких структур, принудительно воздействующих на поведение людей. Иногда жизненный мир отождествляется с тем, что можно назвать обыденной жизнью, а иногда – с миром культуры.

Не давая пока окончательной формулировки понятия «субкультура учителя», рассмотрим ее взаимосуществование с профессионально-педагогической культурой как условное соотношение «воспитания» и «социализации».

Процесс формирования профессиональной культуры можно сравнить

с процессом воспитания, т. е. процессом направляемым, социально-контролируемым, а процесс становления субкультуры учителя – с процессом социализации, которая может быть как относительно направляемой, так и стихийной, выходящей из-под контроля, не укладывающейся в рамки желаемого.

Проблема социализации становится особо актуальной на современном этапе развития общества, который характеризуется стремительными изменениями, происходящими во всех сферах общественной жизни. Все общество в целом и каждый его член в отдельности испытывают на себе постоянное влияние быстроменяющихся социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на развитие.

Под социализацией понимается развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит.

Учитывая влияние макро- и мезофакторов, можно говорить о социализации не только личности, но и целых социальных групп, объединенных по тому или иному признаку (возрасту, социально-культурной или профессиональной принадлежности, месту проживания и т. п.).

Так, в качестве факторов, влияющих на социализацию учителя, можно выделить следующие:

- **макрофакторы**, характерные для всего педагогического сообщества в целом (общая нестабильная ситуация, характерная для переходного периода; слабое финансирование образования; феминизация и резкое старение педагогических кадров; тенденция к снижению престижности профессии учителя);

- **мезофакторы**, характерные для тех или иных регионов, типов поселения (мегаполис, областной центр, районный центр, поселок, село). Сюда можно отнести уровень престижности образования в том или ином регионе; нормативные документы, регулирующие процесс образования на региональном уровне; отношение к инновациям органов управления образованием; специфику способов получения и обработки информации (влияния средств массовой коммуникации);

- **микрофакторы**, связанные с влиянием микросоциума конкретного педагогического сообщества (педагогического коллектива школы, педагогического объединения и др.).

Таким образом, требования, предъявляемые к профессиональной культуре, едины для всех учителей, независимо от их социального происхождения, места жительства и работы и распространяются лишь на профессиональную деятельность. Однако профессиональная культура, становясь личностным образованием, чаще всего выходит за пределы профессиональной деятельности на уровень повседневной жизни и, трансформируясь под влиянием среды, приобретает статус субкультуры. Данный подход к пониманию субкультуры учителя не противоречит имеющимся исследованиям профессионально-педагогической культуры, а является попыткой конкретизации некоторых явлений, обозначенных учеными ранее.

Так, И. Ф. Исаев рассматривает педагогическую культуру как универсальную характеристику педагогической реальности, проявляющуюся в разных формах своего существования (педагогической культуре общества, семьи, школы, отдельной личности); как интериоризированную общую культуру,

выполняющую функцию специфического проецирования общей культуры в сферу педагогической деятельности; как системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, избирательно взаимодействующих с окружающей средой и обладающих интегративными свойствами целого, не сводимого к свойствам отдельных частей [6, с. 8]. В данном подходе налицо попытка вывести педагогическую культуру за пределы «жесткой системы» профессиональной деятельности в структуры повседневности.

Та же тенденция прослеживается и в ряде других исследований, напрямую не связанных с профессиональной культурой учителя, но отражающих стремление связать профессиональное и социально-культурное начало: выявление жизненных ценностей учителей и современного «образа учителя» (В. Ю. Горшков, П. Г. Данзанов, С. П. Ильина); определение особенностей ментальности будущих педагогов (Д. В. Оборина); исследование социокультурного пространства современной школы (Т. И. Олыкайнен); изучение динамики социального статуса педагогов и престижности профессии учителя (Л. В. Стародубцева, В. В. Радаев, И. О. Шкаратан).

Таким образом, предположив, что формирование субкультуры учителя находится в зависимости как от профессиональной так и от повседневной культуры, рассмотрим их взаимосвязь и взаимопроникновение. Данная проблема находит отражение в исследованиях Л. Г. Ионина, Е. А. Климова, И. К. Кучмаевой, Э. А. Орловой, Т. Е. Щепанской, В. А. Ядова и др.

Так, Э. А. Орлова отмечает, что сопоставление специализированной и обыденной культур имеет значимость в связи с тем, что, во-первых, на смену обычной констатации взаимосвязей в культуре приходит выявление их дифференциального распределения. Во-вторых, это позволяет установить механизмы трансформации неспецифических представлений и навыков под влиянием профессиональных и наоборот [10, с. 136–137].

В связи с этим профессиональная культура учителя может рассматриваться как жесткая заданная система, элементами которой должен овладеть каждый учитель. А изучение субкультуры предполагает не только исследование жестко фиксированных требований, но и структур повседневной, обыденной жизни, так как развитие, социализация, в том числе и профессиональная социализация человека, происходят не только под воздействием целенаправленных факторов (вуза и профессиональной среды), но и стихийно под влиянием слабоконтролируемых или вообще не контролируемых факторов, из которых и состоит повседневная жизнь.

И. К. Кучмаева в своем исследовании обращает внимание на то, что взаимовлияние профессионального и обыденного уровней культуры может носить как позитивный, так и негативный характер. Следовательно, выявление особенностей такого взаимодействия позволит микшировать негативное и укреплять позитивное [7, с. 179]. Автор также рассматривает специфику «объекта наследования» в каждой из культур. «Если объектом наследования в профессиональной сфере выступает, как правило, достаточно ограниченная, но отрефлексируемая область специфических знаний... то объектом наследования в обыденной сфере являются нерелексивно усваиваемые в различных социальных группах обычаи, ценности, нормы, навыки, представления, используемые в свободное от работы время» [7, с. 179].

Проанализировав имеющиеся подходы к пониманию профессионально-педагогической культуры, ее взаимосвязи с обыденной культурой, рассмотрим, что же в научной литературе понимается под профессиональной субкультурой в целом и субкультурой учителя в частности.

Проблема субкультурных профессиональных образований в научной литературе представлена немногочисленными, разрозненными подходами к ее определению и сущности.

Так, Н. А. Хренов и К. Б. Соколов, рассматривая принцип субкультурной стратификации в истории российского общества, в типологии субкультур выделяют субкультуры, возникающие на основе осуществления какой-либо общей деятельности. В качестве примера приводятся организации средневекового цехового типа. «Собственно, акцент на институционализированном социальном образовании, каким являлся средневековый цех, подобен тому, что сегодня в науке подразумевается под “субкультурой”. При этом функция такой корпорации не сводится к экономическому и профессиональному смыслу. Профессиональное единство приводило к единству образа жизни и к возникновению общей, групповой картины мира» [16, с. 16].

Пожалуй, наиболее системный подход к изучению профессиональной субкультуры прослеживается в работах Т. Б. Щепанской. В рамках проекта «Антропология профессий», работа по которому ведется на кафедре культурной антропологии и этнической социологии Санкт-Петербургского университета, осуществляются исследования профессиональных традиций в терминах субкультур. Данный подход, по словам автора, «позволяет фиксировать как знаковые (символы, атрибуты, фольклор), так и социально-поведенческие (формы общения, нормы, стереотипы поведения) аспекты этих традиций, т. е. социальные отношения и их культурные коды» [17, с. 141].

В связи с этим под профессиональной субкультурой понимается комплекс традиций: обычного права, стереотипов поведения, особенностей образа жизни, форм повседневного дискурса, символики и атрибутов, сложившихся в данной профессиональной среде [17, с. 141].

В психолого-педагогической литературе нами не было обнаружено ни одного определения субкультуры учителя, встречаются лишь упоминания о ее существовании.

«Учительство российское – особая субкультурная группа (ядро интеллигенции), которая выполняет функцию духовно-нравственного воспитания нации, хранения и воспроизводства ее культурного генофонда» [2, с. 6].

А. В. Мудрик, рассматривая субкультурные образования, говорит о субкультуре учителя как об одной из профессиональных субкультур [9, с. 7].

Причинами отсутствия исследований профессиональной субкультуры как самостоятельного объекта, на наш взгляд, являются, во-первых, достаточная изученность профессиональных объединений как реальной социальной группы (в социологии) и особенностей профессиональной культуры (в педагогике и психологии); во-вторых отсутствие ярко выраженных внешних признаков (в отличие от «отклоняющихся» субкультур); в-третьих, «восприятие профессионала как носителя доминирующей культурной модели, а то и ее персонифицированное воплощение» [9, с. 141].

Таким образом, мы видим, что в научной литературе лишь наметилась тенденция в направлении исследования такого феномена, как профессиональная субкультура, в которой так или иначе прослеживается стремление

к соединению или поиску точек соприкосновения профессиональной (специализированной) и обыденной культур.

Однако вряд ли попытка представить их как два самостоятельных явления, провести границы между ними даст значимый результат. Скорее, необходим поиск особенностей их взаимовлияния и взаимопроникновения. Так, М. М. Бахтин отмечал, что культура «вся расположена на границах, границы проходят всюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле ее» [1, с. 266].

Именно на границах пересечения профессиональной и обыденной культур формируются специфические субкультурные образования, отличающие профессионально-педагогическую культуру от субкультуры учителя. При этом взаимовлияние обыденной и профессиональной культур носит неоднозначный характер.

Под влиянием обучения у профессионала формируются определенные ценности, представления, оценочные суждения, способы поведения и общения, которые осознаются представителями данной профессии как необходимые и должные и которые постепенно складываются в целостный «образ мира» и предопределяют особый «образ жизни».

Воздействие структур повседневности на профессиональную культуру порождает различия внутри нее. Так, например, можно говорить о субкультуре сельского или городского учителя, т. е. происходит некое «расшатывание» нормативности и заданности профессиональной культуры.

Влияние же профессиональной культуры на повседневную жизнь учителя, напротив, вызывает стремление к целостности и единству сообщества. Различия обыденной культуры, «пропущенные» через систему профессиональной подготовки, систему профессиональных норм и требований, начинают приобретать характер некоторой системности, целостности. Именно такое взаимовлияние профессиональной и обыденной культур мы будем считать субкультурой.

Профессиональная субкультура может рассматриваться в качестве основного фактора профессиональной типизации, т. е. фактора формирования типичного для представителей данной профессии мировоззрения, мышления, восприятия и оценки социальной действительности, типичных способов поведения и реакций, проявляющихся не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Иными словами, формируется некий имидж профессии, обобщенный образ профессиональной группы, представителей данного профессионального сообщества, наделяемый определенными устойчивыми характеристиками. На основе такого подхода формируются ожидания относительно поведения представителей соответствующей профессиональной группы, что в значительной степени может предопределять оценку их поведения [11, с. 45].

Специфика учительской профессии заключается в особой социально значимой роли в обществе – учить, воспитывать, направлять, контролировать; в высоком социальном контроле как со стороны государственных структур, так и со стороны общественности; публичности профессиональной деятельности (отсутствии анонимности), что неизбежно приводит к формированию специфических социально-психологических признаков, определяющих

типичную «картину мира» и «образ жизни» учителя.

Таким образом, *под субкультурой учителя мы будем понимать совокупность специфических ценностно-смысловых, эмоционально-оценочных и коммуникативно-поведенческих особенностей, складывающихся на границе профессиональной и обыденной культур и формирующих типичный «образ мира» и «образ жизни» представителей данного профессионального сообщества.*

Идея о том, что «картина мира» является ключевым понятием субкультурной стратификации, не нова и так или иначе присутствует практически во всех теориях субкультуры (К. Б. Соколов, Н. Н. Слюсаревский, Н. А. Хренов, Т. Б. Щепанская и др.). Несмотря на то, что понятия «жизненный мир», «образ мира» зарождаются в недрах философской и социологической наук, все попытки их содержательной характеристики в итоге замыкаются на психологических явлениях. В связи с этим целесообразно говорить не только о социокультурном, но и о психологическом подходе к исследованию субкультуры учителя.

Являясь междисциплинарным понятием, «образ мира» приобрел принципиально новую проблемную ситуацию не только в системе психологических знаний, но и в общем образовательном пространстве в контексте психологии восприятия, намеченную А. Н. Леонтьевым. Он рассматривает образ мира как «ориентировочную основу поведения», когда «тот или иной образ жизни создает необходимость соответствующего ориентирующего, управляющего, опосредующего образа его в предметном мире» [8, с. 259].

А. Н. Леонтьев отмечает, что «проблема восприятия должна быть поставлена и разрабатываться как проблема психологии образа мира... как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Иначе говоря, психология образа есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредуя их деятельность в объективно реальном мире» [8, с. 252, 254].

Важнейшим моментом в исследовании «образа мира» является его понимание как «феномена социальной и психологической реальности» [13, с. 4]. Особую актуальность это приобретает при исследовании «образа мира», типичного для представителей целого сообщества, в частности, профессиональной группы, т. е. когда в качестве субъекта рассматривается не отдельно взятая личность с ее уникальными особенностями и характеристиками, а обобщенный, собирательный субъект.

«Сложный процесс становления человека... обусловил интегрированные формы отношения к миру и возникновения целостной картины мира как результата развертывания деятельности общественного человека. И создаваемая уже в процессе человекоосозидания “картина мира” выступает как единство индивидуального и социального» [13, с. 7].

«...Образ мира, “представление мира”, – по мнению В. В. Петухова, – это опорное условие психической жизни, оно обычно не рефлексивируется субъектом и связано с чувством внутренней определенности, самоочевидности чего-либо (в том числе и самого себя), которое и является подчас единственной опорой возможности указания на его существование. ...Образ мира не

является рациональной конструкцией, но отражает практическую «вовлеченность» человека в мир и связан с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни» [12, с. 16,18]. Данное замечание является особо актуальным в связи с нашим пониманием субкультуры учителя как системы взаимовлияния специализированных и повседневных структур.

Так, Э. А. Орлова рассматривает «картину мира» как связующее звено между институциональными структурами и обыденной культурой. «Часто понятие “культура” в обществоведческих науках исчерпывается описанием специализированных сфер. Но следует помнить о том, что связь каждой из них с реальностью специфична, опосредована особой “картиной мира”, и что существует также обыденная культура, где переживание реальности непосредственно. Сравнительно небольшой объем мира, в который включен человек в рамках обыденной культуры, компенсируется опытным его освоением и целостностью восприятия» [10, с. 139].

В связи с этим целесообразно разграничивать научную и «наивную» (имплицитную) картины мира. «Картина мира представляет собой систему образов (представлений о мире и о месте человека в нем), связей между ними и порождаемые ими жизненные позиции людей, их ценностные ориентации. Она порождает своеобразие восприятия и интерпретации любых событий и явлений. ...Человек пользуется как научной, так и “наивной” картиной мира» [3, с. 37].

Научная картина мира представляет собой свод утвердившихся в науке знаний о человеке, природе, обществе; предметом «наивной» картины мира является подвижная система связанных между собой образов и представлений о мире и человеке, различных для разных субкультур и страт, определяющая их поведение. Их различия в том, что «наивная» картина мира стремится к целостности, а научная – к полноте и точности. «Наивная» картина мира должна быть целостна в каждый данный момент, иначе она не будет являться основой для адаптации к среде; она существует в сознании в неоформленном и неотрефлексированном виде [3, с. 39]. Следовательно, рассматривая «образ мира» в качестве психологического основания профессиональной субкультуры, необходимо учитывать особенности таких отношений, как индивидуальное и социальное, научное и имплицитное.

Данный подход позволяет нам конкретизировать понятие субкультуры учителя с учетом содержательной характеристики и рассматривать ее как типичный для представителей данного профессионального сообщества «образ мира», включающий специфические представления, ценностные ориентации, эмоционально-оценочное отношение к действительности и формирующий типичные способы поведения и общения. Данный «образ мира» целенаправленно формируется в процессе профессиональной подготовки, отражая институциональные характеристики профессиональной деятельности, и трансформируется структурами повседневности.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, субкультура учителя может быть рассмотрена как самостоятельное явление, не тождественное базовой культуре общества и профессионально-педагогической культуре. При этом субкультура – это не «вырванный» из системы феномен, а лишь определенный пласт культуры, формирующийся на границах профессиональной и обыденной (повседневной) культур. В этой связи профессиональная культура рассматривается как

институциональная культура, включающая в себя набор норм, ценностей, правил, предъявляемых обществом к учителю, а быденная культура – как фактор, трансформирующий профессиональную культуру, позволяющий ей не совпадать с «универсальной» культурой общества. В свою очередь, близость субкультуры учителя к базовой культуре общества, видимая «растворенность» в ней, а также отсутствие ярко выраженных внешних признаков (таких, как в молодежных или отклоняющихся, криминальных субкультурах) осложняет, но при этом делает наиболее привлекательным изучение ее специфических особенностей.

Во-вторых, в качестве субъекта субкультуры учителя может рассматриваться как личность, сформировавшаяся под влиянием профессиональной среды, так и профессиональная группа (сообщество), «уподобляемая единому организму и рассматриваемая как единый субъект» (Д. А. Леонтьев). В основе подобного единения лежит принцип «повседневной типизации», проявляющийся в типичной для всех представителей профессиональной группы «картине мира» и типичном «образе жизни».

В-третьих, профессиональная деятельность и профессионально-педагогическая культура могут рассматриваться как основной фактор формирования субкультуры учителя.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
2. Валицкая, Л. П. Нужна ли России высшая педагогическая школа? / Л. П. Валицкая // Педагогика. – 2000. – № 4 – С. 3 – 8.
3. Ениколопов, С. Н. Три образующие картины мира / С. Н. Ениколопов // Модели мира. – М., 1997. – С. 35 – 40.
4. Есин, А. Б. Введение в культурологию: основные понятия культурологии в систематическом изложении: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Б. Есин. – М., 1999.
5. Ионин, Л. Г. Социология культуры: учеб. пособие / Л. Г. Ионин – М., 1996.
6. Исаев, И. Ф. Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. – Белгород, 1996.
7. Кучмаева, И. К. Структура взаимодействия профессионального и быденного уровней культуры / И. К. Кучмаева // Структура культуры и человек в современном обществе. – М., 1987.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
9. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М., 2002.
10. Орлова, Э. А. Взаимосвязь быденной и специализированной областей культуры / Э. А. Орлова // Структура культуры и человек в современном обществе. – М., 1987. – С. 136 – 161.
11. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа: учеб. пособие / Е. Б. Перелыгина. – М., 2002.
12. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психолог. – 1984. – № 4. – С. 16 – 20.
13. Сайко, Э. В. Образ мира как отношение и способ осуществления бытия / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 3 – 9.

14. **Слюсаревский, Н. Н.** Субкультура как объект исследования / Н. Н. Слюсаревский // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 117 – 127.
15. **Формирование** профессиональной культуры учителя / под ред. В. А. Сластенина. – М., 1993.
16. **Хренов, Н. А.** Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность) / Н. А. Хренов, К. Б. Соколов. – СПб., 2001.
17. **Щепанская, Т. Б.** Антропология профессий / Т. Б. Щепанская // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. 6, № 1(21). – С. 139 – 161.

УДК 316.33

В. М. Лопаткин, С. Н. Слободина

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

На современном этапе развития общества особенно актуальным становится вопрос совершенствования профессиональной деятельности социальных работников, поскольку они осуществляют в обществе различные функции по защите населения: диагностическую, прогностическую, предупредительно-профилактическую, социально-терапевтическую, организационно-коммуникативную, правозащитную, социально-медицинскую, социально-бытовую, психологическую.

Специфика социальной работы заключается в том, что при решении стоящих перед ней проблем она органически вплетается во все формы и виды общественных отношений и деятельности людей, прямо и косвенно затрагивая все стороны общества. Выявление этих проблем, их решение осуществляется, прежде всего, через установление и поддержание контактов с представителями государственных служб, общественных организаций и объединений граждан (клиентов), нуждающихся в помощи, защите и поддержке, что требует, в свою очередь, высокого развития у социальных работников интерсоциальных способностей (социально-перцептивных, интерактивных, коммуникативных) для эффективного выполнения своих профессиональных функций. Большое значение для осуществления эффективной деятельности социального работника имеет не только подготовка социальных работников в вузах, но и организация совершенствования их профессиональной деятельности.

В самом общем виде **организацию совершенствования профессиональной деятельности социальных работников можно определить как деятельность по координированию профессионального становления и внесению целенаправленных изменений в данный процесс. Это сложный динамичный социально-педагогический процесс, ориентированный не только на выявление слабых и сильных сторон профессиональной деятельности каждого работника, но и на развитие его личности и раскрытие творческого потенциала. Решение большого количества задач, стоящих перед социальными работниками, создает противоречивые**

ситуации, в каждой из которых необходимо выбрать оптимальный вариант деятельности.

Исследуя данную проблему, мы исходили из признания того, что эффективное управление процессом совершенствования деятельности социальных работников можно осуществлять только на основе сочетания всех аспектов их деятельности: учебной, трудовой, семейной и социокультурной. «Реальным базисом личности человека, – отмечал А. Н. Леонтьев, – является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» [1, с. 183].

Поэтому вне полного «охвата» всех видов деятельности невозможно правильно установить закономерности развития личности, а также причины того или иного её поведения. Для изучения личности на всех этапах совершенствования профессиональной деятельности социальных работников мы применили горизонтально-вертикальный подход. Вертикальное направление имеет ретроспективный и прогностический смысл, концентрирует внимание на причинно-следственных связях, помогает выявить основные противоречия и условия их разрешения.

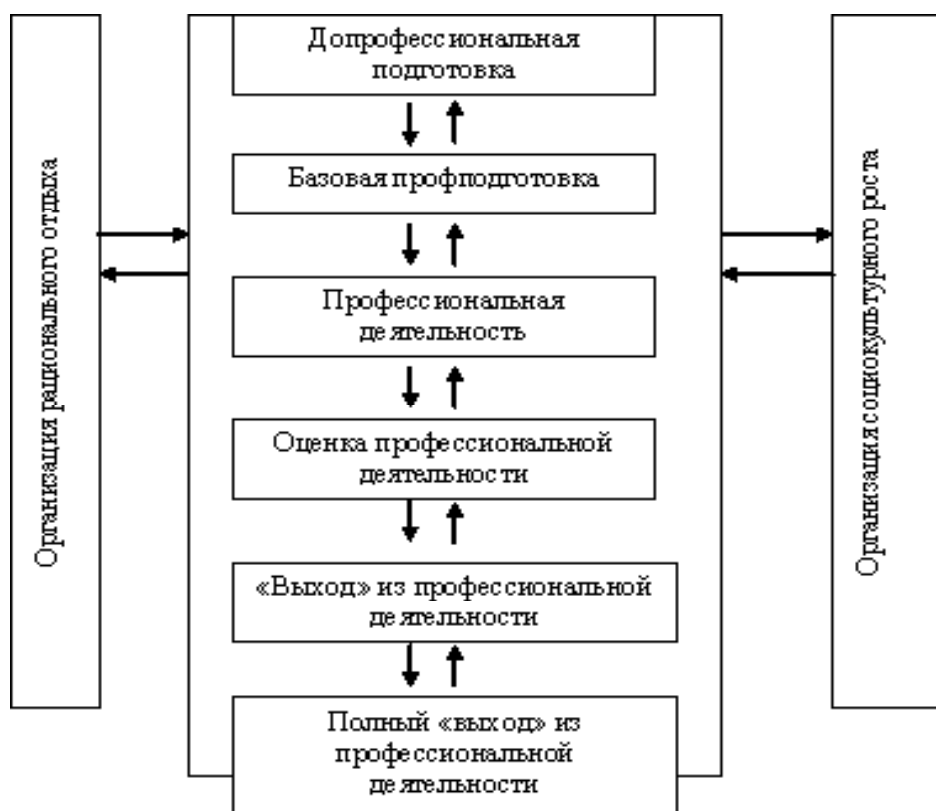
Ключ к координации указанных направлений дает введенное нами понятие «социальный цикл подготовки и профессиональной деятельности социальных работников» (рисунок).

В ходе исследования процесса подготовки и профессиональной деятельности социальных работников мы выделяем следующие периоды: общеобразовательную подготовку и профессиональную ориентацию; базовое профессиональное образование; профессиональную деятельность, включая ее организованное совершенствование; оценку профессиональной деятельности; «выход» из профдеятельности (в недельном, месячном режиме, отпуск и т. д.); полный «выход» из профессиональной деятельности (пенсия).

С нашей точки зрения, наиболее эффективным способом организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников является метод моделирования, который позволяет изучать интересующий объект с помощью модели.

На моделировании в настоящее время базируется любое научное исследование, как на теоретическом, так и на практическом уровне. Современное научное познание невозможно без моделирования, а «его универсальность выражается, прежде всего, в целесообразности и эффективности использования... на всех стадиях процесса деятельности (стадии целеполагания, изучения объекта, выбора средств и образа действий, реализации намеченной цели и оценки достигнутого результата)» [3, с. 32].

Модель как идеальное отражение важнейших качеств и элементов реальных процессов, протекающих в системе, раскрывает в общем виде структуру и содержание, существенные взаимосвязи, прогнозирует ее развитие, не только отображает изучаемый объект, но и тождественна оригиналу, в связи с чем метод моделирования используется нами как наиболее полно соответствующий общей цели нашего исследования.



Элементы непрерывной подготовки и профессиональной деятельности социальных работников

Цель разработанной модели заключается в определении организационно-педагогических условий для совершенствования профессиональной деятельности социальных работников на основе закономерностей, специфических принципов, функций и методов.

Результат организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников зависит от создания определенных организационно-педагогических условий.

Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность факторов, в которых она осуществляется, а также обстоятельств, реализация которых способствует осуществлению становления профессиональной компетентности.

Организационно-педагогические условия обеспечивают не только включение социальных работников в процесс подготовки, но ее эффективность и успешность через совершенствование структуры их деятельности, что представляет собой отбор и систематизацию информации, подлежащей усвоению, с ориентацией на практическую деятельность; проектирование деятельности участников методического объединения социальных работни-

ков; установление партнерских отношений в процессе совершенствования их профессиональной деятельности, ее согласование с должностными инструкциями социальных работников.

Рассматривая систему организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников, необходимо составить представление о закономерностях данного процесса, которые, подчиняясь частным законам, отражают специфику общих процессов. В нашем исследовании мы выделили следующие **существенные, объективные, повторяющиеся в определенной последовательности связи между педагогическими явлениями и процессами**:

- обусловленность организационного содержания совершенствования профессиональной деятельности социальных работников уровнем социально-экономического развития общества;
- стремление процесса совершенствования профессиональной деятельности социальных работников к целостности;
- взаимосвязь и взаимозависимость элементов процесса совершенствования профессиональной деятельности;
- специфичность характера протекания данного процесса на каждом этапе;
- общая заинтересованность социальных работников в конечных результатах процесса совершенствования профессиональной деятельности;
- зависимость развития личности социального работника от совокупного воздействия на нее внешней среды;
- приоритет субъект-субъектных отношений в ходе взаимодействия участников процесса совершенствования профессиональной деятельности;
- единство организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников в широком пространственно-временном континууме.

Результатом апробации модели на практике становится совершенствование профессиональной деятельности социальных работников, следствием чего является высокий уровень их теоретического, методологического, практического и личностного развития. Технология реализации разработанной модели состоит из следующих направлений подготовки социальных работников: теоретической, практической и личностной, включает в себя принципы, условия, формы и этапы работы.

Перспективой данной модели является разработка показателей профессионализма социального работника с учетом различных видов профессиональной компетентности, а также сторон их труда.

Библиографический список

1. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. **Лукашевич, В. К.** Модели и метод моделирования в человеческой деятельности / В. К. Лукашевич. – Минск: Наука и техника, 1983. – 120 с.

А. Н. Орлов, Е. Л. Чеснова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Объективно оценить результаты апробации разработанной модели и технологии обучения, по мнению ученых, можно путем проведения педагогического исследования, сопоставления и сравнения объективно полученных данных (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.).

При разработке структуры и содержания опытно-экспериментальной проверки теоретико-методологических положений, выдвинутых в качестве основания модели и технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях, а также при формулировании цели, задач и методов организации экспериментальной работы мы исходили из общей цели исследования.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в определении эффективности разработанных модели и технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

В качестве **задач эксперимента**, исходя из общей цели, были выделены следующие:

- провести диагностику готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях;
- изучить состояние и особенности процесса подготовки будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности;
- обеспечить возможность реализации технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности.

Основанием для построения опытно-экспериментальной работы послужили методологические принципы: объективности, сущностного анализа, концептуального единства.

При организации исследования учитывались следующие требования, предъявляемые к проведению педагогического эксперимента:

- эксперимент осуществлялся в реальных условиях учебно-воспитательного процесса вуза;
- опытно-экспериментальная работа была построена в соответствии с логикой последовательного эксперимента, т. е. диагностика контрольной и экспериментальной групп проводилась на различных этапах апробации модели и внедрения технологии;
- задачи, последовательность и характер их постановки определялись целями каждого этапа реализации технологии;
- для получения наиболее объективных результатов использованы различ-

ные методики определения готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности, а также разработаны критерии и выявлены уровни готовности;

– контрольные срезы, определяющие уровни готовности, осуществлялись в формах, актуальных для предстоящей профессиональной деятельности.

В проведении опытно-экспериментальной работы мы выделили следующие **этапы**: поисково-аналитический, опытно-экспериментальный и обобщающий.

На *поисково-аналитическом этапе* путем изучения литературных источников и имеющегося опыта практической работы было проанализировано состояние проблемы в теории и практике. На этом этапе также разработаны анкеты, мини-опросники и модифицированы методики. Результаты анкетирования и тестирования дополнялись данными педагогических наблюдений.

На *опытно-экспериментальном этапе* осуществлялись диагностика (начальный и итоговый срезы) и практическая реализация модели и технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности.

На *обобщающем этапе* проводилась обработка полученных результатов, их качественный и количественный анализ, проверка их соответствия цели, задачам и выдвинутой гипотезе.

Все использованные нами **методы** можно условно разделить на три группы: *организационные, эмпирические и методы обработки полученных данных*.

Организационные методы определяли стратегию и направленность исследования – метод поперечных срезов дает возможность получить усредненные и нормативные показатели. Эмпирические методы – это опросные методы, среди которых нами применялись анкеты и опросники. При разработке анкет учитывались следующие требования – конкретность, доступность и ясность задаваемых вопросов, а также анонимность заполнения анкет.

Апробация модели и технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности в современных социально-экономических условиях проводилась на базе Кузбасской государственной педагогической академии в рамках специализации студентов факультета физического воспитания. По результатам первичной диагностики, которые показали отсутствие существенной разницы в результатах, сформированы контрольная (успеваемость оценивалась традиционными способами) и экспериментальная группа (успешность обучения оценивалась по предложенной нами модели и технологии модульно-рейтинговой системы контроля). При этом численность экспериментальной группы составляла 152 человека, а контрольной – 147. За весь период опытно-экспериментальной работы численность групп изменилась незначительно: в экспериментальной из академического отпуска вышел 1 студент, из контрольной группы за неуспеваемость были отчислены 2 студента.

Представленные в современной педагогической и психологической литературе новые подходы к организации учебного процесса, предусматривающие нетрадиционные технологии обучения, направлены главным образом на активизацию деятельности студентов, что способствует не только интеллектуальному развитию, но и развитию других сфер (мотивационной,

волевой, сферы саморегуляции и т. д.).

Анализ литературных источников показал, что **существуют четыре уровня осознания имеющихся знаний, умений и навыков**, которые оказывают существенное влияние на формирование готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в зависимости от глубины внутренних и внешних стимулов к достижению поставленной цели:

1) *высокий уровень* выражается в преобладании внутренней мотивации необходимости приобретения и совершенствования специальных знаний, умений и навыков, целеустремленности, чувстве общественной значимости собственной деятельности и ответственности за качественное выполнение своих обязанностей;

2) *достаточный уровень* характеризуется стремлением к приобретению знаний, умений и навыков при наличии относительно невысокого уровня внутренней ответственности перед коллективом;

3) *низкий уровень* проявляется невысокой потребностью в приобретении знаний, умений и навыков, слабой выраженностью чувства ответственности за выполнение своих обязанностей. Кроме этого, преобладает внешняя мотивация деятельности;

4) *минимальный уровень* определяется исключительно внешней мотивацией в приобретении специальных знаний, умений и навыков, не выражено чувство ответственности за выполнение функциональных обязанностей.

В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась эффективность разработанных модели и технологии формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности в современных социально-экономических условиях (под эффективностью нами понимается степень близости к наиболее необходимому результату).

При построении опытно-экспериментальной работы в процессе обучения ведущая роль принадлежала самому студенту, который исполнял роль обучающегося, а не обучаемого. Студент являлся одним из равноправных субъектов обучения, испытывающим глубокую потребность в самостоятельности, играл ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводилась к тому, чтобы поощрять и поддерживать стремление студента к самоорганизации, оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации. Обучение было организовано в виде совместной деятельности преподавателя и студента на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Для анализа полученных результатов нами выделены следующие **критерии эффективности опытно-экспериментальной работы**:

- повышение степени полноты и системности экономических знаний (теоретические знания и формирование потребностей экономического анализа);
- степень овладения профессиональными умениями и навыками (практические умения культуры экономической деятельности);
- степень развитости общих и профессиональных способностей будущего менеджера;
- степень развитости профессиональных качеств (улучшение результатов своей деятельности, участие в экономической жизни и формирование качеств бережливости, деловитости, хозяйственности на основе разумных потребностей).

Таким образом, предложенная исследовательская программа дает возможность провести анализ процесса подготовки будущих менеджеров по физической культуре и спорту по различным направлениям с позиций возможности не только определить их готовность к профессиональной деятельности и компетентность, но и показать перспективы творческого саморазвития.

РАЗДЕЛ IV

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13

Ф. Ш. Терезулов

ОБРАЗОВАНИЕ И СМЫСЛ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Вопрос о смысле и сущности человеческой жизни занимал умы многих мыслителей, и древности, и современности. За прошедшие века человечеством было выдвинуто множество формул смысла человеческой жизни...

Подтверждая и доказывая и цитатами мудрых людей, и своими мыслями, что человек создан для другого человека, для общества, для прекрасного будущего и т. д., всякий раз приходишь к выводу, что человек существует для чего-то такого, что оказывается за пределами единственной и частной человеческой жизни, за пределами конечной и неповторимой человеческой личности и судьбы.

Однако попробуем взглянуть на проблему смысла жизни с несколько непривычной стороны. Каким бы человек ни был, где и когда не проходила бы его земная жизнь, реализует он, в конце концов, одну сущность, один смысл. Во-первых, выполняя свой долг перед жизнью, все мы явно и достаточно активно участвуем в передаче первой наследственной программы: получив жизнь от родителей, передаем ее своим детям. В наших детях мы видим свое телесно-биологическое продолжение, свое продление и, далее, бессмертие. Однако, родив детей и некоторое время помогая им встать на ноги, продолжаем вопрошать, в чем же смысл последующего продолжения нашей жизни и почему мы печалимся по поводу своей предстоящей смерти? С иной стороны смысл и сущность человека раскрываются при рассмотрении его в контексте развития человечества и образовательного процесса как поступательного от поколения к поколению развития жизни – передачи и преумножении двух программ наследования. **С этой точки зрения образование, которому каждый из нас посвящает едва ли не всю сознательную жизнь, можно понять как процесс прижизненного объединения двух программ наследственности, передающихся из поколения в поколение.**

Недаром под натиском окружающей среды эволюционная дифференциация жизнедеятельности людей одной из первых как перспективную и судьбоносную структуру выделила именно образование подрастающего поколения. Образование – фундамент для всей последующей жизнедеятельности людей. С этих позиций образовательный процесс перед просто жизнедеятельностью получает определенное преимущество и соответствующее обоснование, т. е. изучение образовательной сферы дает в качестве непосредственного результата критически-теоретическое понимание современных тенденций и фактов социогенома, а жизнедеятельность прояснила бы лишь вчерашний день социальных соглашений. Так вырисовываются существенные вехи в развитии социогенома. Поэтому рассмотрение истории образования, сегодняшней педагогической практики и профессиональной подготовки позволяет обнаружить данный генетический процесс именно в тех точках, в которых

он достигает достаточно зрелого выражения.

Итак, из-за огромного количества особей и разбросанности по всему земному шару покрыть их единой оболочкой и создать полноценный биологический организм уже не удастся. Функции увязки людей и их дифференциации внутри человечества постепенно берет на себя начавший циркулировать между ними социогеном. На социогеном ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела человечества в целом.

Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка ориентирована на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное функционирование соответствующих служб и органов тела человечества.

Современный французский эколог Альбер Жакар, перекидывая мостик от бактерий к человеку, отмечает, что смерть – относительно недавнее изобретение природы, появившееся как следствие борьбы против ... смерти. «Бактерия не может знать, что такое смерть, ведь она просто делится на две, четыре части. Смерть для нее не существует. Понятие “смерть” появилось тогда, когда двое соединились, чтобы произвести на свет третьего. Потому что этот третий – это и не первый, и не второй, не тот и не другой. Это новое существо. Мы себе позволяем роскошь делать что-то новое. А когда делаешь что-то новое, надо освобождать для него место. Итак, смерть – результат наличия полов. Получается парадокс: рожая детей, мы стремимся бороться со смертью, а ведь потому, что мы рожаем детей, мы неизбежно смертны» (Цит. по: Лаврин А.П. Хроники Харона. – М., 1993. – С. 90).

Коснувшись закономерности биологического наследования, следует приоткрыть истоки второй, социальной составляющей. Дело в том, что с образованием частично или полностью изолированных групп естественный отбор вступил в новую стадию. Вместо того чтобы действовать только на отдельные особи, он начал влиять на группы, давая одним возможность распространяться, другим гаснуть и в конечном итоге отмирать. Повсюду, где группы организмов соревнуются за пищу, пространство, свет или за что-либо иное, важное для выживания и размножения, межгрупповой отбор выходит на первое место по сравнению с отбором между особями в пределах групп. Это обстоятельство имело очень важные последствия. Невозможно было оценивать индивид исключительно по его способности давать потомство и передавать гены последующему поколению; гораздо более важным стало являться то, что дает индивид для выживания и способности соревноваться всей группе. Так на авансцену выходят познавательный компонент и социальное наследование.

В эпоху расселения человечества успех в соревновании за землю зависел в значительной степени и от индивидуальной плодовитости. Но достаточно было общине прочно осесть, ее дальнейшее развитие, способность конкурировать и выживание не зависели больше от плодовитости составляющих ее членов; ведущую роль начинали играть люди разумные, запасливые, энергичные и настроенные в духе общности.

В объективно понимаемой культуре, возрождающей полную и истинную жизнь как череду нескончаемой передачи по нарастающей из поколения в поколение однажды возникшей человеческой жизни, жизни отдельных индивидов объединяются в полноводную реку жизни человечества, и био-

логический смысл отдельных жизней в том, чтобы из этой цепи жизни не выпадали отдельные звенья и тем самым не прервали ее. В этой связи вера в бессмертие не лишена смысла. Проблема лишь в принадлежности бессмертия: конкретному индивиду – участнику эволюции жизни – или всему человечеству как таковому в целом?! Видимо, инстинкт жизни, присущий каждому индивиду, инертность мышления и жажда жизни, когда функции по передаче эстафеты жизни подрастающему поколению в основном выполнены, а настоящая жизнь, кажется, только-только начинается, приводят к мысли о малой ее продолжительности. Поэтому усилия людей в этом направлении выливаются в поиски эликсира жизни, живой воды, философского камня и т. п. Несбыточность данной затеи психологически покрывается суевериями в индивидуальную загробную жизнь, в множественность жизней, в реинкарнацию и т. п.

Тем более, первочеловеки Адам и Ева, находившиеся в раю, до грехопадения были бессмертны. Бог, предостерегая их от вкушения плодов с одного из деревьев, сказал: «Не ешьте их и не прикасайтесь к ним, чтобы вам не умереть». Однако запрет был нарушен, и за то, что «открылись глаза у них обоих», за то, что Адам и Ева узнали правду о себе и мире, Бог проклял их. Свой гневный монолог Бог завершил таким обращением к Адаму: «... в поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Бытие, 3, 3 - 19).

В этой связи я склоняюсь к мысли о самоценности познания. Быть может, прав Платон – идеи и мысли бессмертнее нашего сознания и будут звучать в мировом эфире, когда и следа не останется от человеческого пребывания на планете по имени Земля. Вот почему наши дерзновения, наши попытки отнять у богов огонь, вкусить плоды с дерева познания – это не прихоть человека, а великий закон жизни. Ведь яростное стремление к постижению новых смыслов бытия существовало и будет существовать независимо от того, какое значение обретает человечество в ходе своей эволюции. **Даже если это знание будет смертельно опасным для людей, и тогда жажда познания будет превозмогать страх перед этой опасностью. Вот почему знания, мысли, идеи – сильнее смерти.** Отсюда открывается познание истины человеком как содержание и смысл его жизни, смысл, который дает человеческой жизни это искание истины (С. Л. Рубинштейн).

С другой стороны, при рациональном размышлении, бессмертие людей, если таковое было бы возможным, может напугать нас страшнее всякой смерти. Как отмечает Н. Н. Трубников, надо просто по-иному понять смерть, поняв ее гуманистическую, нравственную сущность. А для этого надо представить не только «ужас смерти», но и «ужас бессмертия», допустив на минуту, что человек обречен на него и не имеет исхода. Жизнь без смерти была бы безысходной жизнью, бесконечной пыткой, страшнее всякого ада.

Поэтому природа позаботилась о том, чтобы вечное движение жизни стало возможным, замкнув ее в круг. Чтобы жизнь продолжалась вечно, эта же природа позаботилась о том, чтобы каждый индивидуально нес бремя жизни, насадив всем живым существам чувство опасности. Для живых существ чувство опасности есть напоминание о возможной гибели. Страх смерти позволяет им выжить. А если бы знание о смерти не было бы намертво вбито в гены, то все живое на земле погибло бы, перестав страшиться любых опасностей. Чувство опасности в подсознании животного и человека

адекватно страху смерти. Но у человека это чувство значительно осложнено приобретенными в процессе жизни культурными навыками, опытом абстрактного мышления, развитием интуиции. Человек способен воспринимать не только прямую, непосредственную угрозу жизни, но и косвенную, отдаленную, выраженную в любой воспринимаемой им коммуникационной системе. Слова «здесь большая радиация» или «у меня в портфеле бомба» могут вызвать панический ужас, хотя сенсорная система человека при этом об опасности не сигнализирует.

В итоге проблема смерти индивида отодвигается к проблеме смерти и выживаемости человечества и/или нескончаемости и бессмертия познания. В принципе, жизнь в индивидуальном бессмертии могла бы иметь смысл лишь в отношении познания. Познание объективной действительности на самом деле бесконечно, а пути его неисповедимы, и без кооперации, обмена и общения могут завести каждого познающего индивида в отдельности в такие научные дебри, откуда им не выбраться самостоятельно. Но более всего правдоподобным объяснением может быть то, что мозг отдельного индивида, каким бы большим и эффективным ни был, не способен, начиная с нуля и до совершенства, достаточно полно познать действительность. Поэтому-то и потребовались тиражирование и кооперация мозгов, не только по горизонтали, между современниками, но и по вертикали времени, между поколениями.

Знания субъективные должны пройти некоторую отстойку, обкатку другими на объективность, проверку жизнью многих. Поэтому, видимо, целесообразнее то, что отдельные субъекты – ученые мужи, сделав powerful открытия, дают им вторую, социальную жизнь, а сами с чувством выполненного долга, самореализовав свое предназначение, смысл жизни, удаляются в историю.

Однако вернемся к началу наших рассуждений и заметим, что будущее для человека – камень преткновения: будущее, оказывается, для других, для моих потомков, а не для меня. Будущее для меня – смерть. Отождествляя себя с настоящим, а их – с будущим, мы все-таки разрываем ткань Человечества, мы не мыслим себя в будущем. Но это не так. Участвуя в передаче двух наследственных программ, мы, безусловно, уверенно входим в будущее в двух ипостасях, правда, в обновленной форме. И чего же расстраиваться, если мы, не покладая рук, работаем для себя и сегодня, и в отдаленном будущем. Как видим, человеческие усилия не пропадают даром, и надо отбросить мысли об их тщетности, если я, сиюминутный, все равно умру.

Нет, весь я не умру –
Душа в заветной лире
Мой прах переживет
И тленья убежит ...
А.С. Пушкин

Смерть индивида – это всего лишь сброс изношенной оболочки тела, а жизнь мы продолжаем в своих детях, входя к ним постепенно, прижизненно через образование своей второй, социальной наследственной программы.

Как души смотрят с высоты
На ими брошенное тело.

Ф.И. Тютчев

И печаль угасания с уже привычным и обветшалым телом бывает светла, когда чувствуешь, что сумел детям передать самые наилучшие свои качества, а также качества лучших представителей предыдущих поколений в двух вышеотмеченных направлениях или, по крайней мере, при неучастии по некоторым причинам в воспроизводстве населения, сумел все же внести свой вклад познания в общечеловеческую сокровищницу, и готов теперь продолжить жизнь в телесах других продолжателей, наращивать своими знаниями их познавательный потенциал, объединяться с другими братьями по разуму для того, чтобы жизнь во Вселенной продолжалась вечно.

Наше тело, несмотря на индивидуально преходящий и бренный характер, также имеет большую историю, и коллективный его возраст не поддается измерению. В этом контексте имеет смысл напомнить, что биологическое тело человечества и тело конкретного индивида едины и совпадают. Оно есть коллективное достижение и является предметом совместного коллективного владения (прямого – косвенного, активного – пассивного, непосредственного – опосредованного, прошедшего – настоящего – перспективного и т. п.). Физическое тело наших предков, пока оно не стабилизировалось, вбирало в себя все достижения предыдущих поколений, а тело современного человека, таким образом, содержит и несет в себе всю предысторию телесной организации человечества.

Собственно новая история человечества усилиями многих последующих поколений отражалось и копилась вне тела человека, в социальной сфере в виде второй наследственной программы. Скажем по аналогии – в социальном теле человечества.

Вот эти очередные, циклически наступающие от индивида к индивиду осознания необходимости объединения двух наследственных программ человечества как целостности и тотальности могут считаться самыми высшими точками развития человечества на каждом временном отрезке. Попытка найти обособленное индивидуальное «Я» вне контекста человечества, вне отмеченных двух его программ наследования, никак не удастся. «Я» – есть только воплощение и некоторое наращение, очередное кольцо в срезе дерева жизни.

Самая заветная цель и самое сильное желание каждого человека состоят в том, чтобы дать совершиться той целостности своего много-составного существа, которую обозначают понятием «личность». Достичь уровня личности – это значит, зная о биологическом наследовании коллективного бессознательного (программе сохранения), освоить, осознать вторую, социально наследуемую программу – программу развития – и самому включиться в обогащение последней. Личность – осознанная необходимость и высшая реализация законов жизни. Ведь никто не развивает в себе личность только потому, что ему сказали, будто это дело полезное или благоразумное. Природа еще никогда не внимала доброжелательным советам. Освоение двух наследуемых программ неминуемо приводит к обособлению индивида от коллективного бессознательного. Это – одиночество, и по этому поводу нельзя сказать ничего утешительного.

Дело в том, что как душевная и социальная жизнь людей на примитивной ступени – это исключительно групповая жизнь при высокой степени бессознательного индивида, так и последующий прогресс исторического развития по существу есть коллективное радение и таковым, вероятно, останется. На этом фоне акция личностного развития объективной действительности, на взгляд неискушенного человека, это непопулярное предприятие, малосимпатичное избегание широкого и прямого пути, отшельническое оригинальничание. Поэтому неудивительно, как отмечает К. Юнг, что издавна немногие додумывались до столь странной авантюры.

Однако отмеченные две программы наследственности должны быть ассимилированы и индивидуализированы, поскольку у них нет другого способа ожить, кроме как выразить себя через отдельного индивида. Индивиды же, не зная и не осознавая наличие двух наследственных программ, изменяют собственному закону человечества, упускают возможность стать личностью, теряют собственно смысл своей жизни. По счастью, снисходительная и долготерпеливая природа никогда не вкладывала фатальный вопрос о смысле жизни в уста большинства людей. А если никто не спрашивает, не нужно и отвечать.

Экспликация и восприятие внутреннего голоса ныне становится возможным, если за него ручается более или менее аргументированное учение. Человек никогда не сможет подняться выше, если он не знает куда и как. Голос «внутри», голос природы – это голос более полной жизни, более полного и объемного сознания, потребность в формировании внутреннего плана – экспериментальной площадки для актуализации и объединения двух наследственных программ в целостность, тотальность. Ведь недаром становление личности равнозначно приращению сознания, созвучно с просветлением жизни. Расширенное сознание способно воспринять внутренний голос, то, чем страдает целое, т. е. народ, к которому принадлежит каждый, или человечество, частью которого мы являемся, или Природы, с которой мы взаимодействуем.

В общем-то только познанием и кажущейся (а может быть, и действительной) невозможностью передать последующим поколениям всю полноту и прелести познавательного опыта, переживаний и прочих субъективных впечатлений можно объяснить то, почему мы более всего дорожим личным бессмертием. Всех нас завораживает запах травы, греющий кожу солнечный луч, шелест листвы, вкус икры и брызги шампанского, упругость земли под ногою и тому подобные самые что ни на есть плотские ощущения, которые, как мы убеждены, трудно, а полностью и невозможно передать последующим поколениям. Даже эстетическое наслаждение от искусства связано с нашими сенсорными ощущениями. Мы обладаем двумя взаимосвязанными уровнями отражения действительности: сенсорикой и интеллектом. Если первая связана со всем телом и разбросанными в нем рецепторами и неотделима от него, то второй сконцентрирован в верхних и поздних отделах мозга человека, интеллект может быть объективирован и значительная его часть передана в общечеловеческую сокровищницу. Как мы знаем, интеллект – более поздний продукт цивилизации и возникает из сенсорики, и наш внутренний протест против смерти направлен фактически против навязанной нашему телу роли кокона, в котором вызревает бабочка интеллекта.

Примирение, а более того, очарование у человека наступает тогда, когда

он всей своей сенсорикой, минуя нижние и средние отделы мозга, поверяет гармонию выстроенного у себя интеллекта, являющегося одновременно сгустком материи и носителем (репрезантом) объективной действительности во всей полноте. Именно «коротким замыканием» сенсорики на конечный продукт интеллекта – на экспериментальную площадку, полным наложением внешнего плана на внутренний, вхождением объективной действительности в свой образ в мозгу можно приоткрыть и объяснить удивительные свойства органа интеллекта, ярко проявляемые в специфических, критических, пограничных условиях (ЛСД-терапия, гипноз, медитация, угроза жизни, клиническая смерть).

Вот что рассказывает одна молодая женщина, попавшая в тяжелейшую автомобильную аварию (монолог взят из книги: Лаврин А.П. Хроники Харона. С.86–87). «За те несколько секунд, пока мой автомобиль был в движении, я испытала ощущения, которые, показалось, охватили века. Необычайный ужас и всепоглощающий страх за свою жизнь быстро сменились ясным сознанием того, что я умру. Как это ни странно, одновременно пришло такое глубокое ощущение покоя и мира, какого я никогда раньше не испытывала. Казалось, я перемещалась с периферии своего существа – тела, заключавшего меня – в самый центр моего “Я”, место невозмутимого спокойствия и отдохновения ... Время как бы исчезло; я наблюдала свою собственную жизнь: она проходила передо мной, как фильм, очень быстро, но поразительно подробно. Достигнув границы смерти, я как бы оказалась перед прозрачным занавесом. Движущая сила опыта влекла меня через занавес, – я была все еще абсолютно спокойна, – и вдруг я осознала, что это конец, а, скорее, переход. Описать мои дальнейшие ощущения я могу только следующим образом: все части моего существа, чем бы я в тот момент ни была, ощущали континуум за тем, что я раньше считала смертью. Я чувствовала, что сила, направлявшая меня к смерти, а потом за ее пределы, будет вечно вести меня в бесконечную даль.

Как раз в этот момент мой автомобиль врезался в грузовик. Когда он остановился, я оглянулась вокруг и поняла, что каким-то чудом осталась жива. Потом произошло нечто поразительное: сидя в груде разбитого металла, я почувствовала, что границы моей личности исчезают, и я начинаю сливаться со всем окружающим – с полицейскими, обломками машины, рабочими с ломami, пытающимися меня освободить, машиной “скорой помощи”, цветами на соседней клумбе, телерепортерами. Каким-то образом я видела и чувствовала свои раны, но казалось, что они не имеют ко мне никакого отношения – они были лишь частью быстро расширяющейся системы, включавшей в себя гораздо больше, чем мое тело. Солнечный свет был необыкновенно ярким и золотым, казалось, что и весь мир сияет прекрасным светом. Я ощущала счастье и бьющуюся через край радость, несмотря на драматизм обстановки, это состояние сохранялось в течение нескольких дней в больнице. Это происшествие и связанный с ним опыт полностью изменили мое мировоззрение и понятие о существовании. Раньше я не особенно интересовалась вопросами духа и считала, что жизнь заключена между рождением и смертью. Мысль о смерти всегда меня пугала. Я верила, что “мы проходим по сцене жизни лишь однажды”, а потом ничего. Попутно меня мучил страх, что я не успею осуществить в жизни все, что хочу. Теперь я совершенно по-другому представляю мир и мое место в нем. Мое самоощущение превосходит представления о физическом теле, огра-

ниченном рамках времени и пространства. Я знаю, что я часть огромного безграничного творения, которое можно назвать божественным».

Поэтому смерть не противоположна жизни. Смерть – это граница стадильности, цикличности передачи жизни. Смерть сопоставима с рождением. Смерть предполагает рождение, а рождение – через определенный промежуток жизни – смерть. Смысл жизни придает именно ее конечность, тот факт, что мы смертны. Далее, смерть мобилизует нас на реализацию наших возможностей. Смерть – это неизбежный срок истечения наших обязательств перед собой и остальным миром. Смерть есть, как удачно заметил С. Л. Рубинштейн, конец моих возможностей дать еще что-то людям, позаботиться о них. Она в силу этого превращает жизнь в обязанность, обязательство сделать это в меру моих возможностей в русле вышеупомянутых двух программ жизнедеятельности, двух программ наследования, пока я могу это сделать. Таким образом, наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент. Смертность, конечность жизни ставит во весь рост проблему качества жизни, включающую проблему качества образования подрастающего поколения.

Таким образом, рождение человека и его смерть есть крайние и ближайшие точки, между которыми располагается жизнь данного конкретного лица, из которых соткана ткань жизни человечества. Более того, рождение и смерть человека, как вехи, как первый и последний день, а между ними вся жизнь индивида – заключают качественную ее наполненность, что позволит выявить сущность жизни, определить и прояснить до конца сущность человеческого становления как персонального освоения и наращивания общечеловеческого знания, познания объективной действительности, как активного участника в передаче опыта человечества по двум его составляющим.

Чрезвычайно важным для нас является то, что предполагается возможность не столько находить смысл как нечто уже существующее изначально, но почему-то до сих пор не найденное, сколько созидать, творить и сообщать его жизни. **Смысл жизни – это особый и более поздний феномен. Он появляется только в связи со становлением сознания и образовательного процесса, набором последними «критической» отметки и расширенного развития.** Тенденция постепенного созревания смысла жизни к сегодняшнему дню смещает центр тяжести с вопроса об изначальном смысле жизни, бесплодность которого очевидна, на вопрос об окончательном смысле, позволяя судить и о том, срединном и промежуточном, где мы находимся сегодня, и где этот вопрос имеет неотвлеченный смысл, где он, собственно, и приобретает всю полноту своего значения.

Смысл человеческой жизни можно искать поэтому не в происхождении человека, не в ретроспекции (в конце концов, не так уж важно откуда, от какой обезьяны или от какого «Адама» мы идем), но в проспекции, которая дала бы нам представление о том, куда, к кому и к чему мы идем, а значит, в самом этом движении, в становлении, в человеческом осуществлении и человеческом осмыслении жизни. Ибо как нет сущности без осуществления, так не существует и смысла без осмысления.

Смысл человеческой жизни, таким образом, находится (пребывает и открывается) в становлении, а значит, и в проспекции, как в проспекции находится жизнь новорожденного младенца, и в становлении жизни ребенка,

юноши и мужа, человеческая сущность которых выявляет себя не прежде, чем младенец становится личностью. Смысл жизни – в расширяющейся самореализации человека.

Но, значит, человек все-таки становится человеком. Значит, все-таки можно стать им. Можно придать жизни человеческий смысл, но можно и отнять его, если лишить человека участия в передаче двух вышеотмеченных наследственных программ. Значит, можно и нужно искать и находить смысл человеческой жизни сегодня, коль скоро человеческая история уже началась и пока она еще не закончилась. Только осмысление меры и качества передаваемых поколениями людей двух наследуемых программ придает и наполняет смысл жизни каждого человека.

Главное, надо почувствовать, что ты сегодняшний есть продолжение и воплощение предыдущих поколений, что они также в свое время усердно потрудились, чтобы достойным образом передать эстафету жизни тебе, и теперь в твоём ведении, как распорядиться переданным наследством (обеими наследуемыми программами). Вот тогда-то осознание того исключительного положения, что ты стоишь на плечах предыдущих поколений придает определенную гордость за участие в цепи жизни, но и огромную ответственность накладывает на твои собственные плечи. Можно и нужно трудиться сегодня и всякий день жизни, ибо как прошлое создало настоящее, так и настоящее закладывает семена в почву будущего.

Так может быть поставлен и так может решаться вопрос о смысле и сущности человеческой жизни и месте образования в общечеловеческом измерении.

В современную культуру должна войти идея бессмертия – идея нескончаемой развивающейся жизни человечества посредством смены поколений, в которой каждый индивид принимает участие в передаче первой – жесткой и консервативной биологической наследственной информации, а также в освоении и последующем наращивании второй – социально наследуемой программы.

Сказанное возрождает истинное понимание жизни и собственно образовательного процесса.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.7

А. Б. Мудрик

ГОРОД КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ

В общественном сознании город почти всегда трактовался как некая аномалия, отклонение от естественной формы человеческого бытия – «здоровой и счастливой» сельской жизни (исключением, пожалуй, была лишь эпоха Возрождения). И сегодня у нас в стране целые группы населения сохраняют стереотипное представление о том, что деревня – источник добра, город – зла, он порочен и т. д. Этот стереотип усиливался в процессе урбанизации. С точки зрения психологии можно говорить о своеобразном феномене – общественное сознание проецирует на город разочарование и недовольство собственной историей, приписывает ему многие пороки и противоречия собственной этики и морали (О. Н. Яницкий). Но этот феномен, присущий довольно большим группам населения, если и влияет на их реальное поведение, то, как правило, лишь порождая стремление иметь дачный участок, а вовсе не изменить городское место жительства на сельское. В России и сегодня именно город воспринимается основной массой населения как символ прогресса, а проживание в нем – как признак социального успеха.

Город – тип поселения, для которого характерны концентрация большого количества людей и высокая плотность населения на ограниченной территории; высокая степень разнообразия человеческой деятельности (как в трудовой, так и во внепроизводственной сферах), дифференцированные социально-профессиональная и, нередко, этническая структуры населения, достаточно высокая пространственная, профессиональная и социальная мобильность населения.

Однако все эти характеристики существенно различаются в зависимости от размера города, его географического положения и характера занятости населения. Городской образ жизни, под влиянием которого протекает социализация жителей средних и крупных городов, имеет следующие основные характеристики: преобладание анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном общении и в то же время высокая мера избирательности в эмоциональных привязанностях; снижение значимости территориальных общностей, неразвитость соседских связей; уменьшение экономического значения семьи и одновременно увеличение ее субъективной значимости для человека; многообразие культурных стереотипов, ценностных ориентаций и стилей жизни; неустойчивость социального статуса горожанина, повышение его социальной мобильности; ослабление влияния традиций в регулировании поведения человека, слабый социальный контроль вследствие наличия разнообразных социальных связей и анонимности, значительная роль самоконтроля поведения.

Естественно, что каждая характеристика городского образа жизни и, следовательно, ее влияние на социализацию человека наполняется несколько

специфическим содержанием в зависимости от ряда объективных параметров того или иного города. Образ жизни различается в зависимости от размера города (гигант – Москва, Санкт-Петербург; большой – Орел, Иркутск; средний – Кострома, Рубцовск) и его административно-политической роли. Существенны и такие типовые особенности: город – промышленный центр (Норильск, Череповец), индустриально-культурный центр (Новосибирск, Самара), город-порт (Новороссийск, Находка), курорт (Сочи, Пятигорск). Наконец, условия в городах одного типа и величины различаются в зависимости от того – старый город или новый (Елабуга или Нижнекамск в Татарии).

Несмотря на названные и иные различия средних и крупных городов, присущий им городской образ жизни в целом определяет характер и содержание социализации человека благодаря тому, что, в отличие от образа жизни в сельских поселениях и малых городах, предоставляет каждому жителю нарастающее в связи с размером города разнообразие возможностей и стимулов развития личности и ее самореализации.

Современный средний и крупный город объективно – средоточие материальной культуры (промышленность, транспорт, связь, архитектура, памятники материальной культуры), а также духовной (учреждения культуры, различные учебные заведения, памятники духовной культуры и т. д.).

Особенностью города как фактора социализации является наличие у его жителей возможностей для выбора во всех сферах жизнедеятельности. Это создает условия для развития человека, для реализации им субъективных устремлений. Тот или иной выбор конкретного человека определяется его семейными условиями, социальным слоем, к которому он принадлежит, а также той частью города, где он живет, его восприятием города.

Чем больше город, тем в большей мере его население состоит из различных многочисленных социальных слоев, этнических и профессиональных групп, имеющих неидентичные ценностные ориентации и стили жизни.

В среднем и крупном городе человек с детства (и чем старше он становится, тем в большей мере) последовательно и одновременно является членом многих организаций и групп, причем территориально между собой и не связанных: места жительства, учебы, работы, проведения досуга, занятий любимым делом могут довольно далеко отстоять друг от друга. Как правило, не складываются и тесные функциональные связи между организациями и группами, в которые входит человек.

Фактически человек может одновременно существовать как бы в нескольких «социальных мирах». Например, у школьника дома родители – служащие, товарищи в классе – в основном дети рабочих, а в спортивной секции – дети военнослужащих, в научном кружке – контакты со студентами, в компании на улице – с работающими и учащимися ПТУ и т. д.

Каждый из этих «социальных миров» имеет свои особенности, интересы, взгляды, нормы поведения и нормы отношения к окружающему. В каждом из этих «миров» складывается свой кодекс требований, свои стандарты жизни и общения. В то же время знание о наличии многих «миров», знакомство с частью из них значительно расширяют общекультурный и социальный кругозор человека, хотя и совсем не обязательно в позитивном направлении.

Для среднего и крупного города характерны некоторые общие особенности норм коммуникации. Так, здесь существенно различаются нормы

одобряемого и неодобряемого поведения взрослых и молодежи вообще, мужчин и женщин, мальчиков и девочек, подростков и старшеклассников, в частности.

Общение между старшими и младшими (в семье, в школе и т. д.) по мере взросления ребят, как правило, становится менее интенсивным и открытым (хотя, конечно, есть и исключения из этой общей тенденции).

Общение со сверстниками имеет явно выраженные возрастные и социально-профессиональные особенности. У детей оно идет обычно в группах, возникающих во дворе, в классе. Но чем старше становится школьник, тем чаще он может искать и находить партнеров вне двора, класса, школы. Учащиеся ПТУ, рабочая молодежь, пенсионеры более включены в территориальные общности, в соседское общение, чем студенты, люди интеллигентных профессий.

Человек, живущий в городе, может определенное время проводить среди людей, ему совершенно неизвестных (на улицах, в парках, в кино, магазинах и т. д.), получать возможность в отдельные отрезки времени существовать анонимно, т. е., соприкасаясь с незнакомыми людьми, оставаться неизвестным им. Все это создает возможности для значительной личной автономии, ибо связи и преемственность между различными группами часто иллюзорны.

Особо следует обратить внимание на то, что город выступает как фактор не только социализации человека, но и как фактор антисоциализации. Это связано с тем, что средние и особенно крупные города – средоточие криминогенных факторов, криминальных структур и групп, а также всех видов девиантного поведения. В них велико количество неблагополучных семей с криминогенным потенциалом, имеется более или менее большое количество потребителей наркотических и токсических веществ (особенно среди молодежи), существуют неформальные группы и объединения с анти-социальной направленностью, распространено увлечение азартными играми, наблюдается более или менее массовое приобщение различных групп жителей к мелкой коммерции, реально или потенциально криминализованной, существуют устойчивые преступные группировки, вовлекающие в свой состав и в сферу своего влияния молодежь и подростков [1].

Все названные обстоятельства играют большую роль в социализации всех возрастных групп. Для младших – как соблазн, угроза, возможность девиантного самоутверждения, для старших – как обстоятельства, требующие выработки собственного отношения к ним, приемов предохранения и защиты от исходящей от них опасности.

То, каким образом, сколь интенсивно и эффективно использует человек разнообразные возможности, предоставленные ему городом, во многом связано с субъективным восприятием им городского образа жизни, а также зависит от того, в какой части города он живет – в центре, средней зоне, на старой окраине, в районе новостроек.

Так, для горожан первого поколения тот район города, в котором они живут, может стать своеобразным субъективным гетто, близким по характеру восприятия к крупному селу или малому городу (особенно если они не вовлечены в вертикальную социальную мобильность в силу низкого уровня образования), а весь остальной город – это «другая планета», порой даже враждебная им. Мигранты из села (первого, порой и второго поколения) воспринимают город как антитезу привычному или более близкому им по

духу сельскому образу жизни, им свойственно чувство «гостя», ощущение нестабильности своего бытия. Коренному горожанину чаще свойственно чувство «владельца» по отношению к своему городу (но совсем не обязательно «хозяина»), который воспринимается им как нечто органично присущее его жизни.

Восприятие города и использование разнообразия его возможностей связаны и с возрастом человека. Во-первых, с возрастом у человека расширяется познаваемое, воспринимаемое и осваиваемое пространство от двора (у дошкольников) через улицу, квартал (у младших школьников), микрорайон (у подростков) до других частей города (в юности и взрослости). А в старости это пространство может сузиться опять вплоть до квартала, двора (у части пенсионеров). Во-вторых, в подростковом или юношеском возрасте появляются интимно значимые места города, т. е. те, с которыми связаны наиболее субъективно значимые сферы жизни и общения, а позднее и воспоминания. В-третьих, с возрастом появляется ориентация на проведение части времени в общественных местах, которая достигает пика в юности, а затем, как правило, идет на убыль.

Влияние города на развитие человека имеет не только явный характер (образ и стиль жизни горожанина, уровень и сферы притязаний, аспекты и способы самореализации и т. д.), но и весьма глубинные, во многом еще не изученные последствия.

Исследования показывают, что влияние города на развитие человека специфично уже на психофизиологическом уровне. Так, длительное воздействие городских шумов вызывает изменение функционального состояния не только со стороны органов слуха, но и всего организма в целом. Особое значение имеют нарушения в подвижности нервных процессов (т. е. в чередовании процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга), изменения условно-рефлекторной деятельности и регуляции вегетативной нервной системы. Все разнообразие расстройств, возникающих при совокупном влиянии производственного, транспортного, жилищно-бытового шума, ученые объединили в симптомокомплекс шумовой болезни [2].

Этот симптомокомплекс, как показали эксперименты, влияет на поведение горожан. В Нью-Хемпшире (США) на группу людей воздействовали сильным шумом (тарыхтение сенокосилки). В это время мимо проходил человек с загипсованной рукой и «терял» на тротуар бумаги. Лишь 1% прохожих помогали ему собрать их. А на тихой улице таких было 80%! В Голландии «турист» растерянно изучал карту города, и на шумной улице было намного меньше желающих ему помочь, чем на тихой. Из этого был сделан вывод, что шум значительно снижает социальную мотивацию действий человека, желание помочь, нарушает отношения между людьми [3].

Изучая восприятие городской среды подростками и юношами, очень интересные, важные и тревожные результаты получил В. Л. Глазычев: «В двух школах Тихвина, одна из которых расположена в старой части города, верней, на грани между старой и новой частями, а другая – в гуще нового района, в третьих классах был проведен один и тот же урок рисования, вернее, дано одно и то же домашнее задание, чтобы дети, заглядывая через плечо, не смогли срисовать друг у друга. Тема была задана более чем просто – “Мой город”. Результат – около 70 листов на стандартной школьной тетрадке для рисования – потряс воображение.

Две стопки листов – это два образа мира, две модели. Листы, на которых изображен старый город, талантливо или бесталанно, тонко или примитивно, свидетельствовали о богатстве окружающей действительности. На этих листах непременно присутствовал монастырь, видимый снизу или сверху, видимый только как главы над крышами домов или с большого расстояния. Здесь были камни, выпавшие из стен монастыря, правильно указанное число шатров на звонницах. На этих листах правильно отражен масштаб. Большинство рисунков характерны для учащихся 10–11 лет, когда герои – сами дети или их родители – сопоставимы с домами или больше этих домов, потому что они важнее.

В листах второй пачки ничего подобного увидеть было нельзя. Здесь точно известно, что дома гораздо больше, чем люди, и изображенные люди превращаются в букашек. Точно известно, что земля “пуста”, и поэтому на рисунках огромную роль играет пустынное небо и преимущественно изображенная темным пустая земля, на которой выделяются лишь как абстрактные геометрические знаки детские, так называемые, игровые площадки, сведенные к квадрату, кругу, треугольнику и т. п.

Бедность этого мира вызывает удущье, и поэтому, наверное, почти всюду детская душа стремится компенсировать нищету решетчатого, повторяющегося, бесконечного фасада, то расставляя в окнах бесконечное количество горшков с цветами, то заставляя жильцов высываться из этих окон и тем самым расцвечивать фасад, то в одном случае даже за счет цветных шариков, которые оказались привязанными к форточкам чуть ли не всех окон в доме.

Очень интересный опыт. И самое любопытное, что из рисунков первой группы, созданных на краю старого города, можно легко было выделить особую пачку – это изображение границ двух миров, переходной зоны, когда слева простирается плотная, интересная, с заборами, деревьями, домами, собаками, машинами жилая застройка. Далее следует огромная пауза там, где протекает ручей, и, наконец, на горизонте возникает образ этакого небесного Иерусалима, чарующего своей дальностью, отчужденностью, странностью. Почему-то он на детском рисунке почти всегда золотистого света. Это другая планета, и с такого расстояния они кажется даже любопытной».

Этот эксперимент, а также другие данные свидетельствуют о том, что части города, богатые разнородными деталями, способствуют формированию у человека чувства идентичности с ними. Это в первую очередь относится к историческим частям города. Именно они дают человеку то, чего нет в районах, созданных индустриальным способом, – сложную систему символов, свидетельствующую о комплексности человеческой жизни и социальных процессов. Исторические части города включают индивида в более широкую систему общественного бытия, поддерживают социальное единство людей, сглаживают противоречия между ними и благодаря своей цельности помогают преодолевать естественную индивидуальную разделенность. И, наоборот, новые районы воспринимаются как обыденность, монотонность, что усиливает чувство анонимности и отчужденности [3].

Важный эффект социализации человека под влиянием города, городского образа жизни – мобильность. Мобильность может быть рассмотрена как постоянная потребность в новой информации, как реакция на разнообразие стимуляторов, которые содержит город, как готовность к изменениям (места работы или проживания, характера досуга, социальной

группы, вкусов и т. д.).

Средний и крупный город резко увеличивает мобильность людей уже потому, что за единицу времени человек в городе получает довольно большой объем впечатлений, различного рода информации. Носителями информации являются и архитектура, и планировка, и транспорт, и реклама, и поток людей, и люди индивидуально, и учреждения, организации, очаги культуры и т. д. Мобильность, которой обладают жители города, делает их потребителями любой информации, идущей из этих источников.

В городе в течение дня человек сталкивается с огромным количеством людей. Если в селе за день может быть несколько десятков встреч, то в крупном городе число контактов достигает десяти тысяч. Силой своей фантазии он невольно продолжает и завершает многие мимолетные встречи, фиксирует такое количество мелких и незначительных проявлений, что в конце концов накапливает огромный материал, который позволяет ему лучше ориентироваться в окружающей действительности. Все это может культивировать в людях способности к восприятию, созерцанию, наблюдению со стороны, интерес к чужой жизни как возможному варианту или антиварианту своей.

По данным английских исследователей, мобильность способствует тому, что житель города по сравнению с сельским жителем более склонен к риску, более подготовлен к использованию новых форм и способов деятельности, более пунктуален и вообще лучше осознает значение времени, более подготовлен к неожиданностям в повседневных контактах, быстрее соображает и т. д. В то же время он менее привязан к традициям, семье, у него меньше связей с соседями, они менее прочны и т. д.

В целом роль среднего и крупного города в социализации детей, подростков, юношей связана с тем, что он предоставляет каждому широкие возможности выбора круга общения, системы ценностей, стиля жизни, а следовательно, и возможности самореализации и самоутверждения. Другое дело, что в зависимости от специфики города, того района, в котором живет человек, эти возможности существенно различны. В зависимости от социально-культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей человека существенно различается и то, как он использует предоставленные городом возможности.

Библиографический список

1. Аршавский, А. Ю. Антиобщественные проявления в молодежной среде: опыт регионального прогноза / А. Ю. Аршавский, А. Я. Виллис // Социологические исследования. – 1990. – № 4. – С. 61–62.

2. Карагодина, И. Л. Транспортный шум в современном городе / И. Л. Карагодина, С. А. Солдаткина // Природа. – 1975. – № 3. – С. 30.

Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М., 1989. – С. 54, 85, 89.

УДК 372.3/4+159.922

Л. Н. Куликова

ДЕТСТВО: ДИНАМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы *отменить... принуждение*, которому подвержен ребенок. Но отменить принуждение невозможно путем его чисто внешнего упразднения. Отменить принуждение – это прежде всего *отчеканить темперамент ребенка в личность*, воспитать в нем *внутреннюю силу свободы*. А сделать это возможно, как мы знаем, только через *постановку перед личностью сверхличных целей*, в творческом стремлении к которым растет ее устойчивая сила.

С. И. Гессен

Детство в социокультурном плане – это феномен культуры, выделившийся в культурно-историческом развитии человечества как средство преодоления разрыва между опытом растущего человека и социальным опытом взрослых членов общества; длительность детства обусловлена «объемом» культурного фонда, который присущ данному обществу и которым предстоит овладеть ребенку. Поэтому продолжительность современного детства и его «пофазовое развертывание» как созревание, а точнее – педагогически поддерживаемое становление («очеловечивание человека») связаны с высоким уровнем развития культуры человечества.

Детство в индивидуальном плане есть период «взросления человека», который заполнен усвоением основ культуры как многогранного духовного труда человечества, обретением социального опыта и приобщением к сложившимся в социуме традициям и нормам морали. Детство связано с интенсивно нарастающим «овладением собой», становлением субъектного опыта совершенствования себя, т. е. саморазвития.

Однако **в этом процессе движения ребенка к взрослости существуют индивидуальный и групповой коррективы.**

Индивидуальный корректив вносится самим ребенком, особенностями его развития. Так, например, субъективное ощущение взрослости как самоответственности за выживание раньше наступает у ребенка, который растет при специальной ориентации взрослых на раннее развитие самостоятельности детей, что характерно для соответствующей этнической традиции воспитания, например, у северных народов. Особое состояние раннего взросления как постижения суровости жизни развивается у детей-инвалидов.

Более опасной бывает такая ранняя взрослость у детей, вырастающих при сниженной ответственности семьи за воспитание, например, у цыган, а также в условиях маргинальной социальной среды обитания (беженцев или людей без определенного места жительства, неблагополучных семей, преступного или порочного окружения, безнадзорного и беспризорного детства). Такая взрослость, как правило, ведет к искажениям личностного роста. Схожий результат может давать и интегральная индивидуальность ребенка, сложившаяся иногда даже в относительно нормальных, но внутренне отторгаемых ребенком условиях, например, при расхождении ценностей, однообразии жизни, безразличии родителей, их неумении понять его переживания и т. п. Эти и многие другие обстоятельства, особенно когда они накладываются на кризисы детства, делают взросление ребенка трудным.

Групповой корректив во взросление ребенка вносят особенности его включенности в сообщество сверстников или взрослых. Так, у него может развиваться синдром «безответственной коллективности» – своеобразной диффузии ответственности между участниками группировки, приводящий к «стадному» поведению и правонарушениям. Это происходит, как правило, в тех случаях, когда дети не получают достаточного опыта индивидуальной жизни, как, например, это бывает у воспитанников детских домов. К подобному результату приводит и наличие активного носителя порочного, преступного духа в детской среде, ее криминализация. Негативно влияет на развитие ребенка и избыточная комфортность проживания, так как она формирует «гиперзащищенность» и не актуализирует для него как личности самостоятельные творческие усилия, снижает становление адаптационных механизмов, гасит потребность в саморазвитии. Отрицательное воздействие оказывает на растущего человека и нездоровая атмосфера учебного заведения, дворового сообщества. В итоге результат в целом одинаковый – искаженное личностное развитие ребенка и затрудненное движение к подлинной взрослости.

Все это усиливает озабоченность судьбами детей, актуализирует необходимость оказывать им поддержку во взрослении, что побуждает к пристальному изучению детства – к выявлению внутренних возможностей самого ребенка в своем развитии, путей их активизации для использования востребованной активности ребенка как богатейшего ресурса воспитания.

Детство – это период постепенного «подрастания» развитости ребенка до состояния, необходимого человеку для самостоятельного выстраивания своей жизни среди людей, – состояния, которое условно можно считать исходным уровнем развития взрослого. Такое движение ребенка к взрослости – задача для общества, его специальных институтов, «обустраивающих» этот процесс в контексте обучения, воспитания, образования. Но в то же время «взросление» объективно является и задачей самого растущего человека, для понимания которой, а затем и ее реализации он «подготавливается» в своем развитии, медленно, шаг за шагом, поддерживая изнутри, своим желанием и волей, «созревание» необходимых психологических механизмов, постепенно формируя у себя личностные и социальные смыслы самостановления. Это делает необходимым рассмотрение детства, с одной стороны, как неделимой целостности, а с другой – как совокупности его внутренних периодов, каждый из которых неповторим, и в то же время является тем «кирпичиком», который нельзя вынуть, иначе разрушится все

«здание» детства.

Существует ряд внутренних периодизаций детства, авторами которых являются Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др. Наиболее обоснованной и природосообразной в психологии считается периодизация, созданная Д. Б. Эльconiным. Детство, по его представлению, состоит из трех эпох – раннего детства, детства, позднего детства как принципиально различных, восходящих периодов развития, каждый из которых подготовлен предыдущим и подготавливает последующий. Каждая эпоха складывается из внутренних периодов (с относительно локальными процессами) и фазами (со специфическими качественными характеристиками):

– так, **раннее детство** включает *младенчество* – от 0 до 1 года, когда разворачивается фаза непосредственно-эмоционального общения в качестве ведущей деятельности, и *собственно раннее детство* – от 1 до 3 лет, с его фазой предметно-манипулятивной деятельности как ведущей;

– **детство** охватывает *дошкольное детство* – от 3 до 7 лет, с его сюжетно-ролевой игрой как ведущей деятельностью; *младший школьный возраст* – от 7 до 10 лет, с учебной деятельностью как ведущей;

– **позднее детство** складывается из *подросткового возраста* – от 10 до 15 лет, с общением как ведущей деятельностью, и *ранней юности* – от 15 до 17 лет, с учебно-профессиональной деятельностью в качестве ведущей.

Ребенок в каждом возрастном периоде – ядро нового хронотопа – относительно завершенного, целостного пространства-времени, выступающего контекстом его развития. Хронотоп как контекст развития ребенка сам как открытая динамическая система находится в состоянии постоянного развития и в кризисных точках («точках бифуркации») становится новым, т. е. обнаруживает преобразование накопленных изменений как по «вектору пространства», так и по «вектору времени» в свое новое качественное состояние.

Изменения хронотопа по «вектору пространства» воплощаются в сложившихся в нем новых связях, их расширении или сужении, ином темпе и стиле жизни его субъектов, изменившемся составе семьи, другой динамике, обновившихся внешних контактах. Следствием этого становится образование у ребенка новых целей, переживаний, чувств, актуализация иных видов деятельности, смена статуса в семье и т. п., т. е. новое, более глубокое освоение пространства своего развития.

Изменения хронотопа развития ребенка по «вектору времени» выражаются в преобразовании организма ребенка и «повзрослении» его родителей, в новом характере отношений в семье, в возникновении других и по-другому переживаемых жизненных событий и социальных явлений, что определяет новый семейный климат, иные воспитательные возможности семьи и пр. Вследствие этого у ребенка актуализируется развитие самосознания, выбор смыслов, способов жизни в новом пространстве, углубление собственного понимания протяженности жизни, поиск форм участия в уплотнении времени, доступной оптимизации жизнедеятельности, т. е. возникает потребность в овладении временем. Иначе говоря, создается некая ситуация востребованности саморазвития, вначале элементарного. Словом, изменение хронотопа возраста, обусловленное его собственными законами развития, способствует реализации законов развития и саморазвития в нем ребенка.

Обозначая переход ребенка в следующую возрастную стадию развития, нельзя не подчеркнуть, что этот переход практически незаметен, не су-

существует резкого разграничения «прошлого» и «настоящего» его этапов. Предпосылки нового как иные характеристики растущего человека вызрели в старом, в прежнем процессе развития и эволюционировали в их иные же связи. Столкновение прежнего характера развития ребенка с его новыми возможностями, возникшими с созреванием новых качеств, происходит в определенный момент детского развития: прежнее развитие как бы прерывается, возникает «точка бифуркации», «внутренний взрыв постепенности», и прежний процесс самодвижения сменяется новым – другими сцеплениями подспудно образовавшихся личностных качеств как новых возможностей.

Психологи особо подчеркивают естественную целостность сквозного процесса развития ребенка и в то же время «берут» за точку отсчета «новую эпоху» его развития, начинающуюся видимым для окружающих иным способом его жизни – освоения действительности, самовыражения, взаимодействия с окружающими, отношения к самому себе, включения в игру и прочую деятельность и т. д.

Воспитание, сообразное природе ребенка, и есть такое отношение воспитателей к нему – наставление его добру, поддержка укрепления им своей воли и характера, увлекающее обучение, которое осуществляется на основе учета природных свойств и особенностей развития, характерных для ребенка в каждом из возрастов детства. Иначе говоря, необходимо отчетливо осознавать соответствующую природе человека двойственную цель воспитания – обеспечивать развитие ребенка как организма и как духовного существа, т. е. следует у ребенка одновременно развивать, по выражению М. М. Рубинштейна, «жизнеспособность и человечность». При этом педагогические цели не остаются навсегда данными – «они должны эволюционировать вместе с жизнью» – с изменением социального целого и разными, прежде всего возрастными, изменениями самого ребенка [11, с. 53].

На каждом возрастном этапе развития ребенок, согласно идее Л. С. Выготского о сензитивных периодах в развитии личности, должен получить педагогическую поддержку в максимально полном выявлении и развитии психических особенностей, характерных для данного возраста. Многие из возникающих в каждый период повышенных возможностей ребенка в той или иной области деятельности являются временными и постепенно затухают, гармонизируются с другими, исчезают. Следовательно, следует согласиться с Н. С. Лейтесом, утверждающим, что надо не медлить и использовать такие особые возможности ребенка для того, чтобы они успели оставить свой след в развитии его личности [9]. Чем полнее проживание ребенка в том или ином возрастном периоде, тем больше оно подготовит его к подъему на новую возрастную ступень, дав возможность «зародиться» и развиваться необходимым для этого психологическим новообразованиям. Речь здесь идет не о достижении определенного возрастного стандарта психического развития, его вообще не существует, поскольку возрастные характеристики развиваются на основе индивидуальных особенностей и в сплаве с ними, в форме индивидуальных вариантов развития ребенка.

Учет в воспитании специфики возрастных периодов детства предполагает понимание педагогами следующих общих особенностей развития ребенка, обуславливающих становление его сознательного саморазвития.

• Основные этапы детства нельзя считать раз и навсегда очерченными, поскольку границы их подвижны – ребенок «ускоряется» или «замедляется» в своем развитии в зависимости от особенностей влияния на него предшествующих и ныне действующих условий жизни и воспитания, состояния здоровья, обусловленного наследственностью и внешними обстоятельствами, а также и от собственного душевного настроя, от возникшего стремления или его угасания, т. е. в зависимости от всей совокупности факторов его развития, своими волевыми усилиями самосовершенствования; таким образом, у ребенка есть и по мере его подрастания усиливается возможность эти возрастные границы самостоятельно, собственными усилиями саморазвития сдвигать (Л. И. Божович).

• Важным фактором соответствия уровня развития возрастным параметрам, все усиливающим свою значимость, выступает сформировавшаяся в предшествующем развитии и воспитании способность самой личности «овладевать собой» (Л. С. Выготский), осознавать свое состояние и посылно совершенствовать себя – способами, доступными ребенку на том или ином возрастном этапе.

• Характер развития ребенка на каждом возрастном этапе меняется в сторону системного усложнения, связанного, в известной степени, с мерой его индивидуальной возможности сознательно включаться в процесс самопознания и самоизменения в соответствии с социально-психической установкой, особой для каждого из периодов детства [6, с. 55].

• Каждый возрастной этап развития ребенка характеризуется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, которые к данному времени «накопились», а их иерархизированностью и неравным уровнем зрелости, «своеобразием определенной целостной структуры личности ребенка» [2, с. 147], т. е. в нем заложено противоречие данного этапа развития ребенка, вызывающее его саморазвитие.

• На каждом возрастном этапе ребенок овладевает все более сложными возможностями саморегуляции, у него постепенно оформляется способность к сознательному и целенаправленному управлению собой, и это от одного детского возраста к другому повышает ценность умения воспитателей согласовывать свои устремления с возросшей внутренней активностью растущего человека, с его потребностью в адекватном самовыражении, с его «развертывающейся самостью».

Основная тенденция психического развития ребенка на всем протяжении детства – его становление личностью. Происходит неуклонное превращение ребенка из «открывателя для себя» и потребителя накопленного человечеством сокровищницы опыта в творца такого опыта, «создающего те материальные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики» [2, с. 438].

Сам этот путь личностного становления ребенка предстает как его последовательное самоосвобождение от непосредственного влияния окружающей среды и «превращение... в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [3, с. 28].

Словом, возрастной подход к воспитанию и стимулированию саморазвития ребенка на практике обозначает осуществление воспитания сообразно

не только наличному состоянию развитости последнего, но и перспективам его развития «в горизонте личности» (М. М. Бахтин).

Потребность рассмотреть воспитание как содействие развитию и саморазвитию ребенка ставит нас перед необходимостью акцентировать внимание на внутренней, субъективной детерминанте этого развития, играющей в конечном итоге системообразующую роль в совокупности факторов данного процесса.

Психологи подчеркивают (как уже фиксировалось нами), что ребенок развивается не путем простого «реагирования» на внешние воздействия и сообразно «рисунку» складывающихся социальных обстоятельств, а согласно внутренним законам собственного развития. И в результате этого образуется его особая, лишь для него характерная психологическая реакция на обстоятельства, которая обуславливает индивидуальную, своеобразную траекторию его развития: «Развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в которой это развитие совершается» [3, с.15].

Принимая идеи Л. С. Выготского о системности строения сознания ребенка (на каждой стадии – своя, характерная именно для этой стадии развития структура отдельных психических процессов, в которой определяющим выступает один из них, характерный именно для данной стадии), нельзя не согласиться с ним в том, что ребенок не является «маленьким взрослым» – он в принципе другой. И поэтому его развитие – не надстройка над прежним основанием как простое обогащение психических функций, а иное, несинхронное их развитие, новое иерархизирование, когда превалирующей в развитии оказывается то одна, то другая из этих функций.

Имеет, по нашему мнению, высокую объяснительную силу в толковании развития ребенка и созданная современными психологами (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.) концепция психического развития, которая утверждает: высшие и конечные формы развития психики – не завершенная *данность*, а только предпосылочная заданность, которая существует объективно лишь в идеальной форме, в виде социальных образцов, бытующих в общественном сознании и высшей практике. «Процесс психического развития происходит как бы *сверху*, путем *взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса*, – пишет Д.Б.Эльконин. – Это предполагает наличие развернутых взаимоотношений ребенка и общества, а следовательно, и особого процесса – *усвоения*. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме... *Усвоение* является всеобщей формой психического развития детей» [8, с. 28; курсив наш – Л. К.]. Усвоение образцов становится инструментом узнавания, «расколдовывания» мира ребенком и одновременно условием ухода от стереотипности этих образцов, основой развертывания его креативности как механизма творческого преобразования собственных мыслей и действий по изменению окружающей действительности и самого себя.

Это значит, что и сам процесс воспитания соответственно имеет — не может не иметь – собственную логику развития и саморазвития. Воспитатель, сообразуясь с особенностями возрастного развития и психологическими новообразованиями ребенка, и прежде всего, с выработанной вследствие влияния всей совокупности факторов развития *способности «вести себя» к собственным, внутренне назначенным целям своего личностного роста,*

выдвигает *собственные педагогические цели* как соразмерные данной способности ребенка и создает совокупность путей и средств, обеспечивающих гармонию духовно-практического взаимодействия детей с педагогами и друг с другом для реализации этих педагогических целей как *личностных целей ребенка*. При этом педагог все время углубляется в смыслы и содержание своего воспитывающего влияния, усматривает роль саморазвития детей в их взрослении и ищет пути адекватной их саморазвитию педагогической поддержки, обновляя свой «педагогический инструментарий», т. е. обеспечивая саморазвитие деятельности воспитания. Одновременно он меняет собственное отношение к своему делу и к себе как его исполнителю и творцу, а значит, активизирует собственное личностное саморазвитие. Во всяком случае, такая возможность у педагога существует. Другой вопрос, насколько он, по уровню своей личностной и профессиональной зрелости, способен ее осознавать и использовать.

Воспитание ребенка в каждом из возрастных периодов его развития осуществляется в диалектическом единстве общего, особенного и единичного. Оно базируется на *общих основах*: имеет характер деятельности, решающей социальную задачу взращивания новых поколений людей для развития и укрепления общества, с одной стороны, и оказывающей системное содействие ребенку в его индивидуальном становлении, в его усилиях «стать», с другой; преследует одну и ту же, в ее адаптивных вариантах, общую цель; опирается на общие законы и исходит из тех же принципов; использует, варьируя, модифицируя, комбинируя и соразмеряя, одни и те же методы и средства и т. д.

В то же время воспитание в каждом периоде детства *особенное*, поскольку учитывает специфичность восприимчивости ребенка к воспитательным влияниям, возможности всех функций его организма к адекватному «ответу» на эти влияния. Его характер меняется в направлении снижения непосредственного психологического влияния и перехода к влиянию опосредованному – через включение в задуманную совместно с ребенком деятельность, совокупное участие в ней, решение общих задач, диалоговое общение, соотнесение отношения к тому или иному явлению и презентированию собственных позиций и т. д. И главным инструментом, опосредующим средовые влияния, в том числе и специальные воспитательные, выступает способность личности к владению собой, к самоуправлению и саморазвитию.

Словом, здесь имеет место диалектическая связь педагогического влияния, специально направленного на постепенное развитие у ребенка внутренних предпосылок к овладению собой и саморазвитию и на пробуждение у него психологических механизмов этих процессов, с одной стороны, и постепенное усиление сознательной саморегуляции ребенка, развертывание его саморазвития, поддерживающего усилия воспитателей, — с другой. И эта связь воспроизводится бесконечно, на каждом новом «витке» воспитательного процесса.

В отличие от общего и особенного, *единичное* процесса воспитания проявляется в работе с особыми детьми (с одним или группой), нуждающимися в корректирующем или специально организованном воспитании, причем и в этом случае воспитание эволюционирует в сторону смыслового, содержательного и методического насыщения.

Иначе говоря, воспитание предстает как саморазвивающаяся деятель-

ность, «ветвящаяся» в своих внутренних, психологических основаниях (смыслах, ценностях, мотивации) и, соответственно, во внешних, организационных формах осуществления.

Важным представляется также тот факт, что основные формы воспитывающего влияния, как бы «обязанные» отражать динамику процесса воспитания ребенка и становления его способности к саморазвитию, на самом деле жесткой «привязки» к определенному возрасту детей не имеют. Так, в воспитании на ранних этапах детства используются – в определенной мере и особом «исполнении» – методы и формы, рассчитанные на более поздний возраст детей (внушение, объяснение, вызов сочувствия и т. д.).

Так же и в воспитании на старших возрастных этапах имплицитно присутствуют и эффективно «работают» формы, которые предназначены для более ранних возрастов детства (улыбка как ключ к общению, тактильное общение в виде легких доверительных прикосновений, замедленный темп начальной фазы педагогического взаимодействия в целях предупреждения испуга и замкнутости ребенка, деятельность «вместе и рядом», инициативная «открытость» педагога, «демонстрация» ребенку уважения к нему и пр.). Разумеется, одновременно с этими формами воспитания широко применяются и другие – те, которые способны служить стимуляторами саморазвития именно в том или ином возрасте, что связано с ориентацией педагогов на ведущий тип деятельности и возрастную сензитивность детей.

Понятно, что взаимодействие с ребенком на каждом возрастном этапе является иным, своеобразным, и указанные выше методы и формы педагогического влияния также эволюционируют, адаптивно изменяются, однако они сохраняют при этом свою психолого-педагогическую природу. **Это дает основание рассматривать воспитание ребенка как эволюционирующий процесс, идущий в своем изменении вслед за эволюцией детского развития**, и он, чтобы оставаться природосообразным развитию ребенка, должен изменяться – и изменяется – в соответствии с возрастом последнего, адаптируясь к нему и вызывая характерные для возраста новообразования. Причем эти новообразования возникают и закрепляются в структуре растущей личности согласно общим диалектическим законам развития как постепенное вызревание, накапливание флуктуаций (отклонений, изменений) и плавная смена фаз педагогического влияния.

Воспитатель, осмысливая свою педагогическую поддержку саморазвития ребенка, снова и снова актуализирует потребность в собственном личностном и профессиональном росте – выходит на новый уровень своего личностно-профессионального саморазвития. Новое понимание ребенка и смыслов своего влияния на него приводит педагога к обогащению педагогической цели, к переходу от «мероприятийной педагогики» к педагогике духовной связи с воспитанником и взаимовлияния, от формотворчества к смысловотворчеству.

Обусловливая определенное качественное обновление процесса воспитания, такая педагогическая деятельность изменяет и самого педагога – активизирует совершенствование его ценностной системы как совокупности новых, более высоко организованных внутренних регуляторов, способствует его иной – смыслоориентированной – саморегуляции, самовоспитанию, потребности в эффективной самореализации. Расширяется круг его чтения, появляется и реализуется стремление к методическому мастерству, возрастает

труд по осмыслению каждого дела и духовно-нравственному обеспечению его осуществления – подготовки урока, разговора с ребенком, встречи с родителями, самоконтроль за собственными поведенческими реакциями и пр.

Воспитание как целостный процесс «ведения» личности, ее «педагогического сопровождения» в движении к более высокому уровню усвоения социально-культурного опыта и психологического, личностного созревания, всегда по своей сути носит «авторский» характер. Это значит, что в становлении ребенка педагог всеми доступными ему педагогическими средствами – особым стилем взаимодействия, трудом педагогической поддержки, характерными личностными средствами общения, своим способом отношения к жизни и примером преодоления препятствий, внешним обликом, даже звуками своего голоса и особенностями походки – участвует как автор.

Педагог является автором самого главного воспитательного средства – неповторимого, уникального воспитательного пространства с его самобытным, незабываемым воспитывающим духом. Мама – и особый, построенный ею для своих детей мир влияния: он общий для всех и в то же время для каждого из них в чем-то иной, только ему принадлежащий. Отец – один для своих родных детей, но одновременно у каждого из них он иной, свой, построивший с каждым свои, непохожие отношения. Педагог в классе – при всей своей самоидентичности и даже при полном контакте с детьми – представляется им настолько разным, что каждый из детей, исходя из своих индивидуальных возможностей, складывает свое, личное представление о нем, открывает его заново, и делать это будет не раз, стремясь в критические моменты своей жизни найти понимание, сочувствие, помощь. С учителем будут соглашаться и спорить, сопровождать комментариями его действия и события жизни, передавать по наследству новым ученикам. Это авторское, мыслью и чувством данного воспитателя окрашенное, при этом разное – по ценности, направленности, интенсивности – влияние оказывается неизживаемым, неустранимым из жизни ребенка, потому что вошло в его личностные образования.

Педагог как зрелая личность определенным образом усвоил и трансформировал возникшую педагогическую ситуацию, а затем стремился обеспечить внутреннюю «встречу» души ребенка с заданным в культуре идеалом человека и человеческого способа жить, длительно способствовал его усвоению. И этот путь к ребенку – как уж этот педагог способен был его пройти – на его совести, верифицируемый степенью его нравственности, профессиональной ответственности. Как бы ни были строги меры регламентации работы педагога и контроль за ней, внутреннее ее влияние, дух, культуротворящее и личностно-созидающее начала все равно в конечном итоге определяются духовно-нравственным саморазвитием педагога, и потому педагогическая работа всегда авторская. Именно поэтому деятельность воспитания «в руках» ее автора всегда саморазвивающаяся.

Саморазвитие авторской деятельности воспитания протекает как более глубокое ее осмысление, компетентное структурирование и осуществление педагогами. Оно возникает спонтанно, на основе внутренних закономерностей развития, как поиск путей разрешения вечного противоречия (единого для детей и взрослых) между нарастанием сложности жизни детей, с одной стороны, и «отставанием» способности общества, прежде всего образования, компетентно оказывать поддержку детям в их личностном росте – с другой.

Саморазвитие деятельности воспитания происходит как:

- удовлетворение педагогом своей «возросшей» потребности в новом, более основательном знании ребенка, углубленном понимании его состояния и поведения;
- понимание необходимости сменить вектор воспитательной деятельности: предвидеть кризисы в развитии ребенка и готовить последнего к их преодолению – к овладению новыми знаниями, иными способами взаимодействия с собой и миром;
- естественное углубление собственной личностной зрелости в жизненном процессе, побуждающее к более глубокому, новому анализу педагогической действительности и поиску путей ее оптимизации;
- самосовершенствование воспитателя – адаптация к новому состоянию ребенка;
- смыслотворчество в воспитании;
- овладение новым опытом педагогического общения;
- обогащение методов и форм взаимодействия с ребенком;
- динамика содержания и направлений деятельности воспитания;
- иное видение педагогом целей воспитания как основательного развития психических функций и субъектного опыта ребенка – предпосылок его будущего саморазвития и собственного, авторского личностного становления.

Наиболее значимым для анализа эволюции воспитания является вопрос о движущих силах развития ребенка, поскольку смыслом воспитания и является поддержка их становления и системного воспроизводства, а в конечном итоге – постепенный вывод созревающей личности в состояние управляемого ею собственного развития. Как уже отмечалось ранее, саморазвитие вовсе не знаменует собой отказ от воспитания, – оно нуждается в нем, в более тонкой, исключаяющей директивность педагогической поддержке, чтобы стать ценностно-направленным, непрерывным, систематичным, ориентированным на практику собственной жизни, продуктивным. Исследователи стремились объяснить, откуда возникает у растущего человека способность к саморазвитию и какие психические механизмы, поддержанные воспитанием (введенные в сферу осмысления ребенка, актуализированные) приводят к саморазвитию личности – к рождению потребности в нем, осуществлению, наработке опыта, убеждению в его ценности, инструментальной компетентности при его осуществлении и т. д.

К исследованию вопроса о движущих силах развития ребенка, которые выступают также источником и движущими силами его саморазвития, вплотную подошла Л. И. Божович. Исследуя потребности ребенка, психолог выделила из них такие, которые при определенных условиях его жизнедеятельности могут стать ненасыщаемыми, т. е. движителями саморазвития. Исходя из ее концепции и представлений других исследователей о потребностной сфере ребенка, можно утверждать существование связи между «базовыми» переживаниями ребенка в раннем детстве и направленностью саморазвития: если в основе будут лежать ранние позитивные переживания, полученные при удовлетворении исходных потребностей в познании, творчестве, деятельности, в обретении достойного статуса в сообществе сверстников, в выполнении элементарного социального долга и т. д., то самодвижение личности будет сразу складываться как позитивно направленное, социально и личностно значимое.

Л. И. Божович сделала одно из самых важных открытий и в области протекания процесса развития, а значит, и саморазвития – определила *внутренний механизм спонтанности детского развития: несовпадение уровней развитости различных психических функций как основу содержательного внутреннего противоречия*.

Рассмотренное противоречие связано с базовыми противоречиями развития ребенка, обуславливающими активизацию его саморазвития, которыми являются:

- расхождение социальных ожиданий от ребенка в каждом из его возрастов и возможностей личности эти ожидания выполнять;

- рассогласование потребности выполнять новые виды деятельности, реализовывать себя в новом качестве, неуклонно возрастающей у ребенка, и его соответствующей способности, готовности к этому.

Воспроизводясь снова и снова, данные противоречия приводят ребенка к определенным точкам его развития, когда у него при сильном развитии одних сторон западают другие и возникает максимальное психическое напряжение, как бы перекрывающее возможность дальнейшего продвижения в развитии и требующее новых усилий «догоняющего развития», т. е. возникают возрастные кризисы развития. Характеризуя их, Л. И. Божович пишет: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек – человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек – предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются *кризисами*, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период» [2, с. 65; курсив наш – Л. К.].

Самое главное здесь, по мнению Л. И. Божович, то, что развитие каждой из сторон личности, опережая развитие других, одновременно готовит новый, более высокий «виток» их развития, причем опять не равномерно, а одних интенсивнее, чем других. «Это и есть *общий закон детского развития*, – пишет Л. И. Божович, – мы назвали его *законом периодичности*» [2, с. 65].

Развитие ребенка происходит как бы «концентрически»: сначала, в первом «круге» своего развития, он осознает и осваивает тот опыт понимания, действий, отношений, который доступен его чувствам и уму. Затем, точнее, одновременно, так как начало нового скрыто в старом, выходит в новый, более широкий «круг» – его эмоционально переживает, расширяет, самостоятельно творчески усовершенствует и вновь вовлекает в сферу своего активного освоения новые элементы опыта, которые так же осваивает, проявляя и реализуя бесконечно воспроизводящуюся потребность в новом знании, умении, отношениях, переживаниях. И так в течение всего детства (и всей жизни). Но данные «концентрические круги», означая сложное, многонаправленное изменение ребенка – и телесное, и деятельностно-практическое, и духовное – можно точнее представить в виде шара, расширяющейся сферы, обогащающей, наполняющей новый субъектный опыт ребенка. То есть деятельность ребенка по освоению мира и себя в ходе собственного развития является по существу саморазвивающейся деятельностью все более сознательного его включения – торможения или усиления – в свое развитие и воспитание. И внутри нее свой путь саморазвития проходит каждый из видов деятельности ребенка – самообслуживание, труд, познание, игра, общение. Для описания

развития и саморазвития ребенка может быть принят и образ «восходящей развертывающейся спирали» (К. Маркс), поскольку каждое новое обретение в опыте ребенка – результат превосходения прежнего его уровня развития.

Темпы развития составляющих психики ребенка различны. Наиболее быстро развиваются чувства, интеллектуальная функция формируется с отставанием. Объяснение этому дает В. В. Зеньковский: «*Интеллект* ребенка развивается медленно, он имеет вторичное значение в детстве, хотя *этапы его развития и знаменуют этапы детства*» [6, с. 56; курсив наш – Л. К.].

В основе личностного развития лежат отношения ребенка с окружающей действительностью. Психологи В. В. Зеньковский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, В. В. Абраменкова, Л. И. Божович и др. считают отношения ребенка с окружающим миром главным фактором его развития. Они обрисовывают их множественность, их усложняющуюся по мере роста ребенка структуру, но, что самое главное, рассматривают их как определенную «тренировочную» субстанцию, в которой, как на тренажерах, ребенок день ото дня отрабатывает способы взаимодействия с окружающими, пути переживания собственных обид, претензий, несогласия и преобразования своих чувств в новые, как правило, позитивные, состояния, т. е. учится овладевать собою и жить в согласии с миром и с самим собою. Это подчеркивает В. В. Абраменкова: «Отношения имеют собственную модальность выражения – эмоционально-ценностный аспект, выступающий в стремлении к *гуманизации* связей личности с миром, т. е. гуманных отношений, являющихся, с одной стороны, *условием* полноценного гармонического развития ребенка в мире, а с другой стороны, критерием его личностного развития. Гуманные отношения – это такие, которые приобретают для ребенка статус безусловных личностных ценностей и порождают стремление к защите, содействию, помощи. Они выступают в современных условиях как необходимый оптимум максимальных личностных усилий человека, его доминирующий нравственный императив» [1, с. 6].

Отношения ребенка, являясь многомерной иерархической системой его связей с миром, развиваются во времени и пространстве своеобразно, поскольку в социальном плане ребенок включается в них двойственно: и как часть одного социального целого – мира взрослых, и как часть другого социального целого – мира детства. Каждый из этих миров довлеет над ним, по-своему оказывая «мощное влияние на его личностное становление, а сочетание этих воздействий создает уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его исторического и индивидуального бытия» [1, с. 7].

Ребенок учится преломлять отношение к себе, понимание или даже пока ощущение своих состояний через отношение к миру – он «приписывает» ему, даже неживому, черты сознания, олицетворяет его, творит миф «живого» мира, строя взаимосвязь с ним как «партнерское» взаимодействие, тем самым развивая свою ответственность за него, свое добротворчество, свою, пока еще элементарную, нравственность. А. Маслоу подчеркивает ценность такого «переноса» своих внутренних состояний, переживаний с себя на мир для развития не только нравственности, но и чувствительности, креативности ребенка, его духовного мира: «Если мы *слепы и глухи к чему-то внутри себя*, то мы слепы и глухи к этому во внешнем мире, будь это склонность к игре, поэтическое чувство, эстетическая чувствительность, первичная

креативность или что-либо в том же духе» [7, с. 152–191].

Основой развития отношений ребенка с собой и с миром, т. е. генезиса его личности, выступает совместная деятельность как «опосредующий фактор порождения и развития *системы отношений ребенка*» [1, с. 7]. Именно параметры этой системы выступают индикаторами взаимосвязи развития отношений ребенка и его личностного роста.

Совокупность отношений, которыми должен овладеть человек в детские годы, равна составу отношений, зафиксированных в культуре и в диалектически связанном с ней социальном опыте. Иначе говоря, область того, что предстоит освоить ребенку в детстве, есть сфера культурного опыта, которым должен владеть взрослый, правда, в его основе, в «свернутом виде». По справедливому мнению В. В. Зеньковского, детство длится до той поры, «пока не охватит в основных чертах всего содержания социальной традиции и пока не почувствует потребности социального творчества (чем...заполнен последний период детства – юность)» [8, с. 55]. И тогда ребенок будет самостоятельно создавать, опираясь на поддержку педагогов, собственную способность, собственный опыт личностного включения в жизнь социального целого, осуществляя для этого – и посредством этого – личностное стремление к саморазвитию.

Таким образом, по мере углубления самосознания ребенка в его продвижении от одного возрастного этапа развития к другому постепенно усиливается степень его собственной самокорректирующей, самосозидающей активности. *От первых проявлений своей связи с миром ребенок проходит длительный и трудный путь до понимания себя и своего места в мире, до появления способности совершенствовать себя по своему замыслу. И сам этот путь становится возможным только в том случае, если его продвижению будет соответствовать своевременная, адекватная возрасту ребенка, его потребностям, а также перспективам культурного развития общества педагогическая поддержка.* Она должна быть устойчивой по духу и устремленности, и в то же время динамичной по задачам, содержанию и формам. Именно такая педагогическая поддержка, соразмерная уровням личностного созревания ребенка, способна сделать успешным для растущего человека процесс овладения способностью саморазвития.

Библиографический список

1. **Абраменкова, В. В.** Психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.
2. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.; Воронеж, 1995.
3. **Божович, Л. И.** Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6.
4. **Гессен, С. И.** Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск, 2001.
5. **Гессен, С. И.** Основы педагогики / С. И. Гессен. – М., 1995.
6. **Зеньковский, В. В.** Психология детства / В. В. Зеньковский. – М., 1996.
7. **Маслоу, А.** Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М., 1999.
8. **Эльконин, Д. Б.** Психология развития в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М.; Воронеж, 1995.
9. **Лейтес, Н. С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Из-

бранные психологические труды / Н. С. Лейтес. – М.; Воронеж, 1998.

10. **Лисина, М. И.** Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М. И. Лисина. – М., 1985.

11. **Рубинштейн, М. М.** Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М., 1913.

УДК 373.3/3.+37.0

М. Е. Пескова, Н. Е. Щуркова

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА

Формирование жизненного опыта у детей, входящих в контекст современной культуры, всегда было острой проблемой, слабо решаемой в системе воспитания детских воспитательных учреждений. Особенную остроту эта проблема приобретала в закрытых учреждениях: пансионатах, детских домах, приютах. Однако при наличии традиционного семейного воспитания в обществе она не волновала большую часть профессионалов-педагогов, поскольку семья наделяла детей соответствующим жизненным опытом, вовлекая их ежедневно в социальные практические отношения. И тогда проблемный круг сужался до масштаба отдельных воспитательных систем специализированного характера.

Иная картина складывается на сегодняшний день. Развал социальных отношений напрямую коснулся семьи и семейного воспитания. Последнее отсутствует как таковое. И, следовательно, приобретение жизненного опыта, позволяющего ребенку безболезненно войти в общественную жизнь культуры XXI в., становится стихийным, случайным и отнюдь не позитивным по своему содержанию процессом. А решение проблемы переместилось в учебно-воспитательные учреждения, расширив профессиональные функции педагогов. Они, педагоги, фиксируют негативные привычки детей, иногда отмечают полное отсутствие элементарных гигиенических, этических, полоролевых, трудовых, правовых форм поведения у современного школьника, но, не оснащенные соответствующей профессиональной подготовленностью, ограничиваются чаще всего грустной констатацией последствий социальной перестройки, не отдавая себе отчета в последующих характеристиках социально-психологического развития общества. Научно-педагогическая литература мало способствует вооружению воспитателей профессиональным мастерством в решении данной проблемы.

Ключ к пониманию важнейшего для полноценной жизнедеятельности человека жизненного опыта как социально-психологического феномена лежит в его всестороннем философском, социальном, психологическом, педагогическом анализе. Как отмечал еще Фейербах, этот опыт для человека как воздух – весьма существенная среда, «неизбежная, ненавязчивая и самая близкая к нам». Но, как часто бывает, «как раз ближайшее для человека оказывается для него наиболее отдаленным. Именно потому, что ближайшее для него не кажется таинственным». В понимании Гегеля обыденный

чувственно-практический опыт «есть нечто вульгарное, самоочевидное, бессмысленное, само собой понятное». По мнению Фейербаха, философия должна реабилитировать эту форму опыта: «философ должен включить в состав самой философии ту сторону человеческого существа, которая не философствует...» [11, с. 10].

Любая социально-культурная система человеческой жизнедеятельности необходимо предполагает и включает в себя в качестве важнейшего функционального элемента обыденное, практическое сознание людей, называемое жизненным опытом, наиболее существенной чертой которого является его неспециализированный характер: повседневный опыт и знания приобретают все нормальные люди, чего нельзя сказать ни о каком другом виде специализированного опыта, например об игре на скрипке.

Элементы жизненного опыта, представляющие собой, по мнению многих ученых, чувственный опыт и опыт, связанный с внутренним миром человека – познание, мысли, переживания, отношения, – теснейшим образом переплетены и подтверждают друг друга. Это придает ему качества необычайно прочного самодостаточного сплава, являющегося результатом взаимодействия человека с окружающей реальностью.

Следствием приобретаемого индивидуумом жизненного опыта становятся умения и привычки как содержательные элементы деятельности, а также знания и отношения как отражение в сознании субъекта взаимодействия с объектами окружающего мира.

Для четкого представления о порядке формирования этих личностных новообразований рассмотрим цепь взаимодействий субъекта с объективной реальностью.

Первым звеном в цепи взаимодействий субъекта с миром, а следовательно, формирования знаний, отношений, умений, навыков, привычек, является восприятие. По мнению С. Л. Рубинштейна, оно не является простой суммой ощущений, это сложный целостный процесс, если даже не целенаправленная деятельность. «Восприятие человека представляет собой... единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мысли» [13, с. 239]. Оно всегда не только сенсорная данность, но и осмысливание ее объективного значения. В восприятии отражается вся многообразная жизнь личности – ее установки, интересы, общая направленность и прошлый опыт. Восприятие объектов действительности у каждого человека исторично, связано со всей историей его жизненного пути, включено в преемственную связь его опыта.

В результате восприятия внешнее по отношению к субъекту окружение становится внутренним, интериоризированным содержанием его сознания, памяти. Однако, как пишет В. Н. Мясищев, этот процесс перехода внешнего во внутреннее «не есть простое и пассивное усвоение внешнего опыта и внешних воздействий, а есть сложный спиралевидный процесс, в котором человек, еще не став личностью и еще беспомощный в воздействии на действительность, все же активно избирателен; внешнее не случайно, и при нормальных условиях развития направленно воздействует на него» [9, с. 183].

Оно (внешнее), воздействуя на наши органы чувств, вызывает субъективный эффект в виде ощущений без какой-либо встречной активности со стороны субъекта по отношению к воспринимаемому. Р. С. Немов под-

черкивает, что способность ощущать дана нам и всем живым существам, имеющим нервную систему, с рождения. Способность же воспринимать мир в виде образов есть только у человека и высших животных. «Она у них складывается и совершенствуется в жизненном опыте» [10, с. 154].

Термин «ощущение» относится к первоначальному опыту, возникающему в результате элементарных видов стимуляции органов чувств – слух, зрение и т. д., и связан со стимулами, воздействующими на эти органы. Ощущения имеют прямое отношение к познанию мира. Хотя знать – это нечто большее, чем ощущать, но без ощущений вообще невозможно никакое знание о мире. Поэтому некоторые исследователи (Р. Л. Солсо, В. Г. Зангиров) полагают, что можно считать ощущения непосредственным знанием [2].

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются и при необходимости воспроизводятся. Эти процессы называются памятью, без которой, как сказал С. Л. Рубинштейн, «мы были бы существами мгновения... и настоящее по мере его протекания безвозвратно исчезало бы в прошлом [13, с. 184].

Как отмечают А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, память – это процесс сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности и возвращение в сферу сознания [12]. Содержание того, что помнится человеку, составляет его прошлый опыт. Причем забывание рассматривается ими как благотворный процесс и результат отсеивания, фильтрации ценного и ненужного, того, что стоит помнить, и того, что следовало бы забыть.

Всем видам опыта присущи эмоции, входящие в его структуру как непосредственно-личностное отношение к миру. Е. П. Ильин подчеркивает, что эмоции важны для закрепления, стабилизации рационального поведения животных и человека и участвуют в формировании личного опыта человека. Приводя слова В. К. Вилюнаса, он считает, что при этом с точки зрения выработки условной связи новому содержанию передается эмоциональное значение. В отношении обучения и воспитания это значит, что для того, чтобы воздействие воспитателя или педагога стало значительным для ребенка, его нужно сочетать с испытываемой ребенком в данный момент эмоцией, вызванной той или иной ситуацией. Такое воздействие получит у воспитуемого эмоциональную окраску, а его содержание приобретет для его будущего поведения мотивационную значимость. Ограниченность такого эмоционально-мотивационного обусловливания, когда педагог рассчитывает, что нужная ему ситуация возникнет сама собой, и тут же использует ее в воспитательных целях, подтверждается словами К. Д. Ушинского: «Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением, и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении, и человек мог бы идти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрелка обращается к северу» [3, с. 512 – 513].

Поэтому одной из главных задач, решаемых в практике воспитания, является целенаправленное формирование человеческих мотиваций, если не эмоционально-мотивационным обусловливанием, то хотя бы мотивацион-

ным опосредованием, когда взрослый вынужден специально организовывать воздействие, пытаясь добиться того же эмоционального эффекта. Эмоциональный отклик возникает в том случае, если словесное мотивационное воздействие задевает какие-то струны в душе ребенка, его ценности. Из-за отсутствия непосредственного эмоциогенного воздействия эмоция возникает в большой зависимости от искусства воспитателя, а также от готовности ребенка вслушиваться в его слова. По мнению В. К. Вилюнаса, ребенок, втайне ожидающий окончания надоевших ему назиданий, вряд ли будет испытывать те эмоции, которые предполагает вызвать у него взрослый.

Именно трудность актуализации эмоций таким путем является главной причиной малой эффективности повседневных воспитательных воздействий и попыток компенсировать это их настойчивостью и количеством. Кроме того, считает Е. П. Ильин, вызванный таким образом эмоциональный отклик по своей интенсивности уступает спонтанно возникающей эмоции.

Воздействуя на эмоциональное восприятие ребенком объектов окружающей действительности и ситуаций, вызванных взаимодействием с ними, не следует забывать о принципе последовательности, о котором пишет П. Ф. Лесгафт. Он считал, что если постепенно и последовательно упражнять сознательное восприятие ощущений, то можно усовершенствовать их восприимчивость, но такое повышение впечатлительности получается только при систематическом упражнении, т. е. при соблюдении полной постепенности и последовательности и постоянном сравнении полученных раздражений. Напротив, при всяком резком и непоследовательном влиянии раздражения впечатлительность притупляется и понижается [6].

Следующим звеном после восприятия объектов и явлений действительности в цепи формирования жизненного опыта и развития личности является присвоение, или усвоение, т. е. формирование какого-либо субъективного отношения к этим объектам и явлениям. Оно тесно связано с понятием «знание», которое определяется как совокупность сведений в какой-либо области. В технологии витагенного образования (А. С. Белкин), имеющей своей опорой жизненный опыт ребенка, ценностное отношение к знанию — это первое и главное условие превращения образовательных знаний в ценность. Ценностью для ребенка будет только то знание, которое он воспринимает как личностно значимое. С другой стороны, важно ценностное отношение и к незнанию, которое дословно означает отсутствие информации. Причем незнание — это не только проявление невежества, но и способ познания в образовательном процессе. А. С. Белкин выделяет следующие виды незнания: образовательное, научно-исследовательское, духовное, житейское (бытовое), социальное. По уровню незнания он различает: неосведомленность, неведение, полное неведение, искаженное неведение (невежество) [1].

Знание есть результат суждений разума, т. е. результат рассудочной деятельности, которая, по Канту, является способностью сравнивать отношения различных представлений, наглядно или непосредственно воспринятых человеком. Результатом этого сравнения является знание субъективно усвоенных представлений и опытность, которые, следовательно, вырабатываются деятельностью рассудка. Знание и опыт могут вызвать в центре субъективной деятельности, считал П. Ф. Лесгафт, желание или хотение. Но деятельность эта будет во всех отношениях подражательная, а не самостоятельная, так как

она ничего не прибавляет к тем образам и представлениям, которые служат ей материалом. Поэтому опыт, основанный только лишь на знании, имеет репродуктивный, воспроизводящий характер, опирающийся на усвоение субъектом объектов окружающей действительности.

В психологии усвоение трактуется как процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способов поведения (знаний, умений, навыков), процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности. Процесс усвоения начинается с момента рождения и разнообразными путями осуществляется в течение всей жизни человека, являясь основой развития его психики и поведения. Содержание усваиваемого, способ его подачи, а также соответствующие им виды деятельности первоначально выступают перед человеком в качестве внешнего образца. Условия усвоения могут создаваться для индивида другими людьми: родителями, воспитателем, учителем, сверстниками, которые персонифицируют в себе общественный опыт. Усвоение всегда выступает как процесс интериоризации, т. е. воспроизводства в формах субъективной деятельности первоначально внешне заданных образцов общественного опыта и средств ориентации в нем.

Образцы должны быть представлены ребенку либо в форме непосредственного поведения окружающих людей, либо в виде художественной иллюстрации, рисунка, приведенного примера, наблюдаемого события, яркого эпизода, либо в виде специальной наглядной инструкции.

Поскольку личность формируется в деятельности, следующим звеном после знания об объектах окружающего мира в цепи как витагенного (необходимого для физического существования), так и социогенного (незаменимого для жизни в социуме) опыта становится такой содержательный элемент деятельности, как умение взаимодействовать с этими объектами.

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действий, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач. Умение обычно соотносят с тем уровнем, который на начальном этапе выражается в форме усвоенного знания, которое принято человеком и может быть правильно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в роли правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием.

«Опыт» и «умение» имеют один славянский корень «um». В этом ракурсе «умение» напрямую связано со словом «ум». «Ум» трактуется историко-этимологическим словарем современного русского языка как способность человека познавать, мыслить. С точки зрения этимологии, в группе таких языков, как чешский, польский, сербский, «um» значит «разум» или «опыт», а «gosumny» (разумный) – «искусный», т. е. «умелый».

Никакие человеческие умения не являются врожденными, наследственными, все они благоприобретаемы и искусственны. По мнению М. С. Кагана, люди получают свои умения в процессе приобщения к уже накопленному опыту учителей, предков, родителей. Структура умений должна отвечать структуре способностей и потребностей, так как задача умений – в реали-

зации способностей и удовлетворении потребностей. В первые годы человеческой жизни преобладают репродукционные действия, использующие простейшие механизмы подражания и обеспечивающие освоение элементарных начальных человеческих умений, являющихся на данном этапе развития общества «общезначимым цивилизационным минимумом» [4]. Для взрослого человека, стремящегося к самореализации, преимущественными становятся продуктивно-креативные действия. В той мере, в какой человек обретает умения оперирования благами цивилизации и культуры, взаимодействия с окружающими, перенимая эти умения от других людей и дополняя их самостоятельным учением, он становится *Homo habilis*, человеком умелым, наученным и освоившим культурные действия существом.

По мере последующей тренировки, включающей решение задачи в новых условиях, достигается преобразование умения в навык, при этом происходит последующее изменение регуляционной основы действия, а само действие выполняется правильно без непосредственного соотнесения с правилом (знанием). Процесс его выполнения протекает в форме автоматизированного (неосознаваемого) психического регулирования, а обращение к знанию происходит только в случае затруднения. Общим условием, обеспечивающим наибольшую эффективность становления умения, является понимание обобщенного правила и обратная связь в процессе решения новых задач.

Навык – это действие, характеризующееся высокой мерой освоения, на этой ступени действие становится автоматизированным, сознательный контроль настолько свернут, что возникает иллюзия его полного отсутствия, при этом действие выполняется слитно, как единое целое, и настолько легко и быстро, что кажется, будто его выполнение идет «само собой». Это своеобразный инстинктоподобный компонент умения. Как отмечает Р. С. Немов, контроль за действием при его автоматизации акцентируется не на процессе, а на конечном результате.

Опираясь на стадии формирования витagenного опыта (А. С. Белкин): первичное восприятие, оценочно-фильтрующая и установочная, – можно сделать вывод об установочной природе навыка. Согласно Д. А. Леонтьеву, смысловая установка – это составляющая исполнительных механизмов деятельности, отражающая в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание активной деятельности [7]. В большинстве случаев установка оказывает на деятельность стабилизирующее влияние. Поэтому навык как составная часть умения стабилизирует это умение и позволяет выполнять его, не задумываясь.

Своеобразна точка зрения С. Т. Шацкого, который рассуждал об ограниченности навыка. Человек, по его мнению, окруженный самыми разнообразными материалами, начинает их исследовать, приобретая здесь какие-то навыки, весь наполняется этим процессом. Когда же он приобретает всю основную сумму навыков, которой обладает общество, то перестает заниматься этим делом. «Поэтому раньше наши крестьяне только чуть-чуть научались грамоте, то этим и удовлетворялись» [17].

Дж. Б. Уотсон, говоря о влиянии практики на наличие или отсутствие навыка, отмечал, что память при видимых навыках сохраняется довольно

хорошо в течение долгого промежутка времени. В то же время при отсутствии практики те навыки, которые утрачены, могут быть восстановлены за короткий период при ее возобновлении.

Предыдущие навыки становятся основой для формирования последующих. «Мы видим, – пишет Дж. Б. Уотсон, – ...что если взрослого поставить в ситуацию, к которой он не приспособлен, то он разворачивает не ребяческие инстинктивные движения, а такие, которые усвоены при образовании прежних навыков...» [15, с. 567].

Рассмотренные нами знания, умения и навыки являются основными понятиями педагогического содержания учебно-воспитательного процесса, хотя в сфере жизненного опыта имеют несколько иной смысл. Знания, приобретенные в опыте, содержат указания на то, как действовать во взаимодействии с объектом в отличие от чисто теоретических знаний о свойствах этого объекта. Умения и навыки в основном связаны с операциями, необходимыми для взаимодействия с объектом либо для воздействия на него.

Однако очень часто приходится видеть, как разные люди, обладая одинаковыми умениями и навыками, делают одно и то же дело совершенно по-разному. Один со старанием и тщательностью, второй – быстро и привычно, третий – поверхностно и равнодушно. Если целью учебно-воспитательного процесса долгое время считались знания, умения и навыки, то почему у разных людей эти одинаковые содержательные элементы деятельности приводят к совершенно различным результатам такой деятельности?

С понятием «отношение» становится ясна разница между субъективными подходами индивидуумов к одним и тем же объектам окружающей реальности. По мнению В. Н. Мясищева, отношение – это латентное состояние, которое определяет основанный на прошлом опыте характер действия или переживания человека по поводу каких-либо обстоятельств и которые в развитом плане характеризуются сознательностью, избирательностью и сложностью. Отношения сквозной нитью проходят через всю цепь взаимодействий субъекта с объективной реальностью. Они являются неотъемлемой частью жизненного опыта, надстраиваясь над прошлым опытом и становясь опорой последующего. В. Н. Мясищев считает отношения осознанными установками и, наоборот, установки рассматривает как неосознанные отношения.

Рассматривая процессы, происходящие в памяти человека, С. Л. Рубинштейн отмечает, что отражение или воспроизведение прошлого в памяти не пассивно, а включает отношение личности к воспроизводимому. Оно может быть более или менее сознательным и складывается в полной зависимости от результата взаимодействия с объектом. Формированию осознанных отношений субъекта к материальным и нематериальным объектам реальности способствуют различные виды педагогической аргументации, раскрывающей не только причинно-следственную связь, но и являющейся своеобразной инструкцией по взаимодействию с этими объектами.

Автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях становится потребностью для человека, завершает формирование жизненного опыта и с точки зрения операциональных актов, и с точки зрения психологического механизма.

Слово «привычка» в Русском семантическом словаре связано со многими понятиями, в числе которых «опытность», «обычай», «традиция», «упраж-

нение». Для нашего исследования важной оказалась связь со словом «привитие», имеющим латинский корень «вит». Когда говорят, что какой-либо способ действия прижился, т. е. укоренился в человеке, получил привитие какой-либо навык, скорее всего, имеют в виду привычку. Так переплетаются понятия «привычка», «жизненный опыт», «витагенный опыт», объединенные корнем «вита» – жизнь.

С формированием привычки связано смещение мотива действия. Если вначале действие побуждается мотивом, лежащим вне его, то с возникновением привычки мотивом становится сама потребность в выполнении данного действия.

Привычка – обобщенное понятие, под которым понимаются привычные действия, привычная обстановка, привыкание (как адаптация и как зависимость, потребность в определенных действиях и веществах). Поэтому, когда говорят о привычках, нужно сразу обратить внимание на то, какой их аспект – мотивационный или действенный – имеется в виду.

В процессе своего формирования привычки связаны с освоением человеком постоянной для него ситуации. Он привыкает к окружающей обстановке, вырабатывая ориентировочную основу поведения. Это приводит к значительному сокращению времени и усилий, уходящих на принятие решения, в связи с тем, что намерение формируется без участия в мотивационном процессе блока внутреннего фильтра.

Привычку как мотивационный фактор исследует С. Л. Рубинштейн, который пишет, что образовавшаяся привычка означает возникновение не столько нового умения, его автоматизации, сколько нового мотива. Именно мотивационный подход позволяет подойти к пониманию сущности привычек.

Е. П. Ильин задается по этому поводу вопросом: «Почему к одним действиям человек привыкает, а к другим нет?». Согласно точке зрения К. К. Платонова, решающее значение в формировании привычек приобретает вызываемое самим функционированием ощущение физического и психического самочувствия, окрашиваемое положительным эмоциональным фоном «приятного удовольствия». Но в большинстве случаев это приводит к укоренению вредных привычек, содержанием которых являются не сами действия, а вызываемые ими состояния, например, употребление спиртного и т. д. Что касается привычек как потребности в определенных действиях, то, по мнению Е. П. Ильина, нельзя сказать, что они формируются у человека только на фоне положительных эмоций. Например, гигиенические привычки вырабатываются у ребенка, часто сопровождаясь недовольством. «Очевидно, превращение действий из необходимых в желаемые, из действий, осуществляемых по самопринуждению или принуждению извне, в действия, осуществляемые как бы сами собой, происходит по механизму ассоциации: ведь человек испытывает потребность в определенных действиях только в определенных ситуациях, обстоятельствах. Последние служат условным раздражителем, сигналом, вызывающим потребностное состояние, состояние напряжения, которое человек устраняет путем осуществления привычных действий» [3, с. 163]. Положительная эмоциональная окраска, возникающая благодаря создаваемому педагогом благоприятному психологическому климату в группе, а также при педагогической поддержке каждого члена группы, играет важную роль при целенаправленном формировании у детей

каких-либо привычек.

К. Д. Ушинский, уделяя огромное внимание привычкам, отмечал, что неясное понимание природы привычек приводит психологов, философов и педагогов к заблуждениям и ошибкам.

Аристотель называет привычками мудрость, благоразумие, здравый смысл, науки и искусства, добродетель и порок. Руссо говорит, что «единственная привычка, которую он даст своему Эмилю, – это не иметь никаких привычек» [16, с. 154]. И. Кант, например, замечая в привычке отсутствие сознания, относится к ней с презрением и как бы желает вовсе исключить ее из человеческих действий [16, с. 137]. Напротив, Дж. Локк строит на привычке почти всю свою систему воспитания. У. Шекспир называет привычку то чудовищем, пожирающим чувства человека, то его ангелом-хранителем. К. Д. Ушинский считает эти выводы односторонними, говоря о том, что привычка не может быть бессознательной, хотя действительно влияние усвоенной привычки на деятельность души огромно. По этому поводу высказывается Р. С. Немов, называя привычку непродуктивной и наименее гибкой частью деятельности. Три четверти всего того, что мы делаем, говорим и думаем, Лейбниц приписывал привычке.

Рассматривая навыки и привычки как условные рефлексy, К. Д. Ушинский предлагает их классификацию. Так называемые пассивные привычки – привычки выносить какие-либо ощущения, которые раньше человек выносить не мог (к перенесению боли, шума, холода и т. д.) – нельзя объяснить рефлексами. Напротив, нервные привычки, когда сознательные и произвольные действия совершаются при частом их повторении уже без участия сознания и воли, т. е. становятся рефлексивными, дают возможность вносить в нервный организм человека существенные изменения, дающие ему способности, которых он не имел от природы. «Нерв, получивший привычку к той или другой деятельности, не только легче выполняет эту деятельность, но иногда, получая к ней физическую наклонность, дает чувствовать эту наклонность душе...» [16, с. 138–140]. Свойство человеческой души, которая постоянно требует деятельности, но избегает препятствий, т. е. требует деятельности легкой, становится основной причиной привычной деятельности. Легкость той деятельности, к которой привыкли нервы, устанавливает у человека наклонность к этой деятельности.

Согласно теории бихевиоризма, привычкой называется ассоциация между стимулом и реакцией. Из таких связей в основном и состоит структура личности. Э. Торндайк считает, что реакция на те или иные внешние стимулы связана с чувством удовлетворения, и на этом строится закон образования привычек, согласно которому, «если физическое или психическое действие, следующее за известным положением или одновременно с ним, сопровождается чувством удовлетворения, то это психическое состояние или физическое действие и в будущем будет стремиться сочетаться с этим положением» [15, с. 124].

Важность режимов подкрепления в процессе усвоения и исполнения поведения подчеркивает в своей теории оперантного обусловливания Скиннер, называя оперантами реакции, порождающиеся самим организмом и не связанные ни с одним стимулом. Новое поведение, по мнению Скиннера, может устанавливаться посредством последовательных приближений или через развитие репертуара реакций в ходе подражания, причем в любом случае

поведение постоянно контролируется последовательностью подкреплений со стороны среды [15, с. 351]. Здесь нельзя не отметить важность единства педагогических требований, определенных поведенческих традиций, соблюдаемых всеми членами педагогического коллектива.

С. Я. Рубинштейн отмечала, что привычки только тогда могут иметь значение для воспитания характера ребенка, когда их возникновение сочетается с выработкой определенных убеждений. «Причем самое убеждение только тогда делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка именно и есть процесс, посредством которого убеждение делается склонностью и мысль переходит в дело», – приводит она слова К. Д. Ушинского [14, с. 34–37].

О соотношении привычек и убеждений говорил А.С. Макаренко, в трудах которого отчетливо видна мысль о наличии двух тесно связанных взаимно переплетающихся путей воспитания, а именно воспитания сознания методом убеждения и воспитания привычных форм поведения посредством соответствующей организации жизненного опыта детей [8].

Действия, к которым может привыкнуть человек, чрезвычайно разнообразны. Они могут быть охарактеризованы с различных позиций, например, по причине возникновения привычки, по степени потребности человека в действиях, порождающих привычку, по регулярности привычных действий, по моменту возникновения привычек, по характеру их приобретения и т. д.

Классифицировать привычки предлагает Л. Д. Кахарова, обращая особое внимание на тот факт, что в деле воспитания подрастающего поколения ни семья, ни школа, ни вуз, ни СМИ никем не информированы, на какие, в первую очередь, из привычек они сообщая должны обратить особое внимание. «В идеале каждый участник воспитательного процесса должен представлять начало формирования привычки, дальнейший процесс этого формирования и уметь предвидеть конечный результат» [5, с. 32].

Она выделяет следующие группы привычек:

- 1) привычка заботиться о своем здоровье;
- 2) привычка к самообслуживанию;
- 3) привычка к самовоспитанию;
- 4) привычка к самообучению;
- 5) привычка к самоорганизации собственного досуга;
- 6) привычка к самоорганизации и к самоуправлению;
- 7) привычка к заботе об окружающих.

Будучи выработанными у человека, эти привычки имеют результатом то, что он сыт, обут, одет, у него есть хорошее жилище, где он свободно, умело и легко справляется с устройством быта и ведением домашнего хозяйства, имеет хорошую семью и окружение, является умным и уважаемым человеком, а не наркоманом и алкоголиком, сам выстраивает свою жизнь, не поддаваясь дурному влиянию, может отвечать за свои поступки, управляет собой и своей семьей.

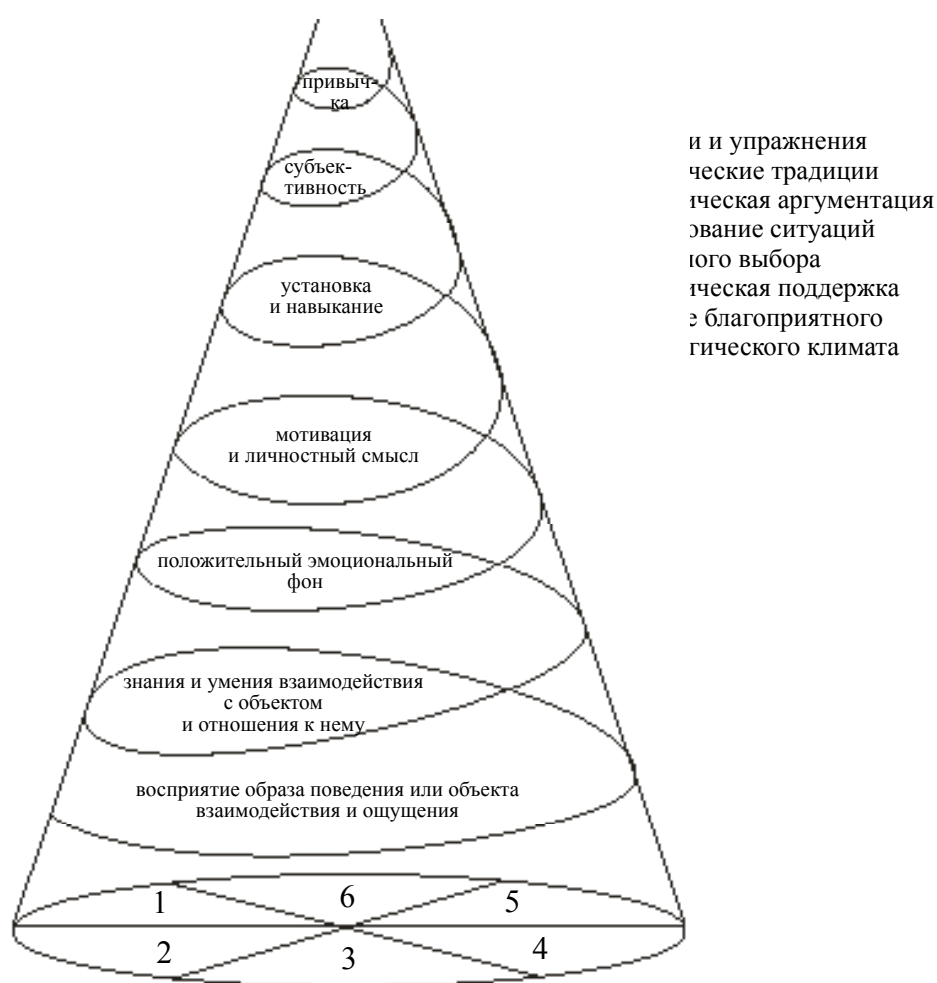
Прослеживая связь навыка и привычки, она считает, что если навык – это умение делать быстро, легко, красиво, то привычка – это потребность делать именно так. Привычка показывает отношение к навыку и, подобно растению, имеет неторопливую природу своего развития, когда постепенно знания переходят в умения, умения переходят в навык, а уже рядом с ними при появлении мотива нередко формируется привычка.

Вслед Л. Д. Кахаровой, **мы расцениваем привычки в качестве слагаемых жизненного опыта – в их структурном и содержательном значении.** Их порождение в системе воспитания ребенка составляет блок позитивного содержания жизненного опыта ребенка, а их целенаправленное формирование – организуемый процесс во имя обретения жизненного опыта ребенком как субъектом деятельности.

Связывая воедино психологические и педагогические элементы в общей цепи формирования жизненного опыта личности, считая этот процесс целостным непрерывным восхождением в личностном развитии и учитывая тесное взаимное влияние элементов, можно представить его в виде рабочей модели, которая могла бы послужить основанием для разработки педагогической системы и профессионально-педагогической методики целенаправленного формирования у детей необходимых жизненно важных привычек, являющихся основанием жизненного опыта.

В основании этой модели лежат методические элементы в их связи и взаимодействии, такие как упражнение и тренинг; поведенческие традиции микросреды; аргументация как довод в пользу действий; ситуация свободного выбора, вовлекающая субъекта в осмысление личной значимости действия и волевое усилие; педагогическая поддержка ребенка при исполнении действий и наличие благоприятного психологического климата для свободного проявления воли субъекта.

Процессуальный же блок модели выстраивается как новообразования, взаимно обуславливающие друг друга, последовательно порождаемые в ходе практической деятельности субъекта: восприятие образца поведения, знания о практическом взаимодействии с объектом, переживание положительных эмоций, образование мотивации и личностного смысла, образование установки, формирование индивидуальных своеобразных форм исполнения действия, привычка как итог такого процесса и как последующее основание для формирования новых привычек.



Психолого-педагогическая модель формирования привычек как основания процесса становления и накопления жизненного опыта

Процесс овладения жизненным опытом обуславливается обязательным присутствием свободы выбора, предоставляемой человеку, что означает одновременное возложение ответственности на человека за последствия своего свободного поведения для себя и других людей. В психологической структуре возникает при этом такое личностное качество, как субъектность, которое востребовано временем и характером социальной жизни. Оно подразумевает под собою «способность человеком осознавать себя в системе социальных отношений, способность осмысливать содержание своих отношений с миром, способность проявлять осознанную волю и быть носителем сознания как отражения окружающего мира» [18 с. 149]. Субъектность не дается человеку от рождения, а приобретает им в процессе формирования его жизненного опыта. Развивая субъектность детей, педагог способствует не только реализации принципа свободы в воспитании, но и обогащению их жизненного опыта волеизъявления собственного «Я».

Библиографический список

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М., 2000.
2. Зангиров, В. Г. Структура человеческого опыта / В. Г. Зангиров. – Хабаровск, 2000.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб., 2001.
4. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996.
5. Кахарова, Л. Д. Жизненно важные привычки и их влияние на судьбу человека / Л. Д. Кахарова. – Севастополь; М.: Рибэст, 2005.
6. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М., 1998.
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М., 1999.
8. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – М., 1985. – Т. 5.
9. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М.; Воронеж, 2004.
10. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995.
11. Опыт и его место в социальном познании: сб. науч. тр. – Калинин, 1984.
12. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2001.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999.
14. Рубинштейн, С. Я. О воспитании привычек у детей / С. Я. Рубинштейн. – М., 1996.
15. Торндайк, Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. – М., 1998.
16. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1996 – Т. 6.
17. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1964 – Т. 2.
18. Щуркова, Н. Е. Формирование жизненного опыта у учащихся / Н. Е. Щуркова, Л. Д. Рогозина. – М., 2002.

сформированную потребность в использовании компьютеров, телекоммуникационных и других технических средств при решении профессиональных задач, базирующуюся на осознанном владении информационными технологиями и техническими навыками взаимодействия со средствами автоматизации.

Профессиональную компетентность выпускников, обучающихся по специальностям в области информационных технологий, предлагается рассматривать как интегральную характеристику специалиста и понимать как совокупность умений по решению профессиональных задач разного уровня в предметной области с использованием информационных технологий обработки данных информационных систем и специализированных сред, а также умений, необходимых для эксплуатации и сопровождения специализированной информационной среды².

В этом случае к **специальным компетентностям** выпускника можно отнести: разработку (проектирование) информационных моделей в предметной области, которая определяет направление подготовки специалиста; проектирование информационных сред и систем в предметной области; сопровождение информационных сред и систем в предметной области.

Соответственно в качестве **базовых компетентностей** можно предложить: компетентность в области организации и протекания информационных процессов в профессиональной деятельности выпускника вуза; компетентность в области свойств и характеристик информации (прежде всего, профессиональной); компетентность в области использования и разработки основных типов информационных систем (в том числе используемых в предметной области); компетентность в решении профессиональных задач, базирующихся на использовании информационных технологий и технических навыков взаимодействия со средствами автоматизации профессиональной деятельности.

Ключевые компетентности должны естественным образом базироваться на ключевых компетентностях выпускников общеобразовательных учреждений и состоять из компетенций в сфере познавательной деятельности; компетенций в сфере коммуникативной деятельности; технологических компетенций; компетенций в области техникос знания (техническая компетентность); компетенций в сфере социальной деятельности и преемственности поколений.

Таким образом, подготовка будущего специалиста любого профиля в логике компетентностного подхода сводится к тому, что профессиональная компетентность будущего специалиста при его подготовке:

а) *на ключевом уровне* (или ключевая профессиональная компетентность) развивается на базе сформированных ранее ключевых компетентностей, которыми должен обладать любой выпускник общеобразовательного учреждения или будущий специалист современного общества;

б) *на базовом уровне* (или базовая профессиональная компетентность) формируется на основе ключевой профессиональной компетентности;

в) *на специальном уровне* (или специальная профессиональная компетентность) происходит ее становление на основе развитой базовой компетентности и обязательно отражает специфику деятельности специалиста того

¹ В данном контексте компетенция понимается как нечто данное, но еще не присвоенное индивиду.

РАЗДЕЛ VI

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 377+378+004

Н. И. Рыжова, М. В. Литвиненко, В. И. Фомин

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Принимая во внимание, что современное образование призвано сформировать у будущего специалиста в любой предметной области определенный уровень профессиональной культуры работы с информацией в предметной области, каждый специалист должен обладать профессиональной компетентностью в области информационных технологий, становление которой происходит в процессе целенаправленного и систематизированного обучения дисциплинам информационного цикла в ходе подготовки специалиста в вузе.

На наш взгляд, необходимо различать это понятие и понятие «профессиональная компетентность выпускников, обучающихся по специальностям в области информационных технологий». При этом составляющие этих видов компетентностей, естественно, будут различными, но имеющими общую основу, которая определяется исходя из онтологического понимания природы информатики как науки о закономерностях протекания информационных процессов в системах различной природы; о методах, средствах и технологиях автоматизации информационных процессов; о закономерностях создания и функционирования информационных систем.

Конкретизируя сказанное и следуя Е. А. Ракитиной [10], перечислим **основные компетенции**¹, которые должны обеспечить становление профессиональной компетентности в области информационных технологий у будущего специалиста и которые необходимо сформировать в процессе его обучения дисциплинам информационного цикла (или в процессе обучения информатике): компетенция в сфере информационно-аналитической деятельности; компетенция в сфере познавательной деятельности; компетенция в сфере коммуникативной деятельности; технологические компетенции; компетенции в области «техникознания» (техническая компетентность); компетенция в сфере социальной деятельности.

Кроме этого, как отмечается в работе [10], выпускник вуза должен быть компетентен в сфере информационных видов профессиональной деятельности, что включает в себя: понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в профессиональной деятельности; знание свойств и характеристик профессионально важной информации; знание основных типов информационных систем, используемых в профессиональной деятельности и владение навыками работы с этими системами;

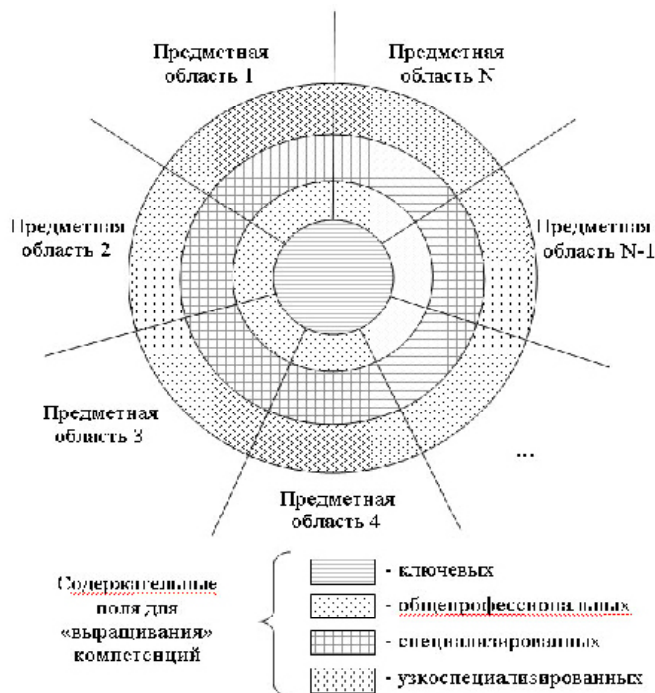
²Другими словами, выпускник должен быть компетентным в области решения профессиональных задач по выбору информационно-технологической и специализированной среды для конкретной предметной области, ее эксплуатации и сопровождению.

или иного профиля.

Отметим, что профессиональная компетентность специалиста любого профиля складывается из нескольких составляющих, каждая из которых описывает конкретную компетентность специалиста в той или иной предметной области, но которые необходимы для его профессиональной деятельности и которые представляют собой совокупность знаний и умений, приобретаемых в ходе обучения будущего специалиста в вузе, согласно дисциплинам ГОС ВПО.

Базируясь на многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов в области компетентностного подхода к подготовке специалиста в вузе, в частности, на работах В. И. Байденко [1, 2], Ю. Г. Татур [11], приведем обобщенную структурную модель профессиональной компетентности специалиста (рисунок). При построении структурной модели профессиональной компетентности необходимо исходить из того, что профессиональная компетентность представляет собой совокупность компетентностей в различных областях науки и/или техники, кроме того, необходимо фиксировать профессиональные, а затем и предметные области, в которых специалист любого профиля решает профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи.

Описанная модель отражает не только структуру профессиональной компетентности, но и результат подготовки в вузе специалиста (или его профиль) в логике компетентностного подхода. Отметим, что построение этой модели, ее использование и «наполнение конкретными компетентностями» (ее интерпретации) относительно подготовки будущих специалистов топографо-геодезического профиля исследованы и подробно описаны в работах М. В. Литвиненко [9].



Структурная модель профессиональной компетентности специалиста

Согласно существующим психологическим концепциям профессионального развития специалиста в системе профессионального образования, **формирование профессиональной компетентности происходит в четыре этапа:** на первом развиваются ключевые компетентности в контексте будущей профессиональной деятельности; на втором обучающийся «погружается» в профессиональные задачи, осваивает способы их решения, которые содействуют становлению общепрофессиональной компетентности на основе ключевой; на третьем формируется специализированная компетентность на основе развитой общепрофессиональной; и затем наступает этап, на котором развивается специализированная компетентность [7]. При этом профессиональную компетентность специалиста мы понимаем как совокупность ключевых, общепрофессиональных и специализированных (в том числе узкоспециализированных) компетентностей.

Подводя итог сказанному, можно предположить, что для каждого направления профессиональной подготовки специалиста (для каждой конкретной специальности определенного профиля) можно построить свою диаграмму профессиональной компетентности специалиста (структурную модель результатов обучения специалиста в логике компетентностного подхода), которая согласуется и обеспечивается дисциплинами ГОС ВПО. При этом границы содержательных полей генезиса общепрофессиональных и специализированных умений решать профессиональные задачи разного уровня (или общепрофессиональных и специализированных компетенций) трансформируются в рамках отдельных специальностей. Если наложить эти диаграммы друг на друга, как бы надев на одну ось, можно получить общую картину пересечения компетентностей специалистов разных направлений подготовки в рамках конкретного профиля (многомерную модель).

Описанная выше структурная модель выполняет две функции: связывает уровень достижения целей обучения, выраженных в терминах знаний, умений и навыков, с уровнем профессиональной компетентности и служит основой мониторинга развития профессиональной компетентности.

Проблема мониторинга сформированности профессиональной компетентности тесно связана с выделением и определением показателей сформированности профессиональной компетентности, соответствующих показателям достижения целей обучения, выраженных в педагогических категориях используемого подхода к образованию (например, сформулированных в терминах традиционного подхода, ориентированного на ЗУНы (знания, умения и навыки) или в терминах компетенций/компетентностей). При этом необходимо выбрать такую систему показателей, определяющих степень достижения целей обучения, которая позволяет сделать диагностику сформированности профессиональной компетентности как можно более объективной.

Решение этой проблемы, на наш взгляд, лежит в применении уровневого подхода к диагностике сформированности профессиональной компетентности. При этом под уровнем сформированности профессиональной компетентности будем понимать достигнутый на момент диагностирования (на определенном этапе учебного процесса) результат, отражающий степень достижения целей обучения.

Эффективность диагностики и мониторинга сформированности профес-

коллективные проекты, а также материалы в рамках применения активных методов обучения. При этом создание комплекса КИМов в виде тестов требует системного подхода в связи с интегративным характером профессиональной компетентности и ее составляющих. Системный подход будет проявляться в следующем:

1. Тесты должны проектироваться как многофункциональные, позволяющие при определенной методике их применения и обработке результатов тестирования использовать их и как средство мониторинга сформированности профессиональной компетентности, и как средство обучения.

2. Необходимо конструировать комплекс тестов для диагностики сформированности профессиональной компетентности по линиям «сквозных» целей обучения, расположенных на разных уровнях иерархии в дереве целей обучения, – линиям «учебные модули – крупный блок внутренних целей обучения – внешняя цель обучения³»; это особенно важно, поскольку отдельный учебный модуль одновременно может вносить вклад в формирование компетентности в разных предметных областях.

3. Тесты и тестовые задания должны обеспечивать возможность дифференцированной оценки формирования компетенций. Так, при разработке теста нужно четко представлять, на оценку каких компетенций он направлен.

4. В качестве основного условия упорядочения заданий в тесте должно выступать наличие системообразующих связей, детерминированных последовательностью уровней внутри показателей А, Б, В и Г достижения целей обучения (таблица). Например, тест, разработанный для оценки сформированности компетенции на уровне Г3 (продуктивный эвристического типа), целесообразно разбить на ряд тестовых заданий нарастающей сложности, позволяющих оценить, сформирована или нет оцениваемая компетенция на предыдущих уровнях Г1 (ученическом) и Г2 (типовом – алгоритмическом): если выполнены все тестовые задания, то тестируемый компетентен в данной области на том уровне, на котором оценивается сформированность компетенции; если выполнены первые, более простые задания этого теста, то можно предположить, что уровень сформированности компетенции на ступень или две ниже. Можно предложить и другой подход: для каждого уровня внутри отдельного показателя конкретной цели обучения конструировать отдельный тест, например, тест для оценки сформированности компетенции на уровне А2. Он будет содержать задания одинаковой сложности.

Анализ многочисленных работ, касающихся вопросов классификации и применения тестов, показал, что в образовательном процессе используются различные виды педагогических тестов. Мы не будем подробно останавливаться на всех многочисленных классификациях тестов и тестовых заданий, а приведем особенности их конструирования в контексте уровневого подхода.

Одной из особенностей педагогических тестов является первичность содержания. Именно содержание заданий, а не форма является их основой. От формы тестового задания (закрытой или открытой) существенным образом зависит только, насколько проста и технологична обработка результатов тестирования. Важно понимать, что уровни сформированности компетенций/компетентностей определяются уровнями сложности заданий. Вместе с тем, исходя из собственного опыта преподавания, можно констатировать, что задания открытой формы представляют бóльшую трудность для студентов по сравнению с заданиями закрытой формы. Они могут быть

сиональной компетентности в значительной степени зависит от качества контрольно-измерительных материалов (КИМов).

Выбор формы и содержания контрольно-измерительных материалов сформированности профессиональной компетентности определяется задачами мониторинга и диагностики, а также особенностями организации учебного процесса и средствами обучения. Оптимальным является сочетание традиционных форм контроля учебно-познавательной деятельности студентов с тестовой формой контроля, главные преимущества которой – высокая оперативность и технологичность. Тестирование представляет собой основной метод при проведении оперативных сеансов контроля качества достижения целей обучения в процессе мониторинга. Поскольку данные мониторинга составляют базу для проведения диагностических исследований, то главным критерием отбора КИМов, применяемых в мониторинге, выступает их диагностическая способность.

Очевидно, что **результаты диагностики будут тем более объективны, чем более четко (диагностично) сформулированы показатели и критерии достижения целей обучения.** Критерии достижения целей обучения представляют собой правила применения используемых показателей для оценки сформированности профессиональной компетентности. Разработка совокупности показателей и критериев сформированности профессиональной компетентности и создание контрольно-измерительных материалов, позволяющих количественно выразить степень соответствия реальных учебных достижений этой совокупности, представляют собой две взаимосвязанные задачи. Их решение обеспечит создание эффективной системы диагностики сформированности профессиональной компетентности и, как следствие, качества учебного процесса.

Решение указанных задач включает в себя:

- модульное структурирование содержания обучения; определение в каждом учебном модуле целей обучения, их значимости и степени достижения для формирования компетентности в определенной предметной области;
- разработку понятных студенту критериев достижения целей обучения по каждому учебному элементу;
- отбор контрольно-измерительных материалов, определяющих уровень сформированности профессиональной компетентности на определенных этапах обучения.

Получить достоверную информацию о результативности формирования профессиональной компетентности на отдельных этапах образовательного процесса и **решить проблему объективизации контроля качества обучения можно с помощью специально сконструированных педагогических тестов.**

Заметим, что КИМы в рамках компетентностного подхода – это не только тесты, но и варианты типовых задач, рефераты, эссе, индивидуальные и

³Согласно исследованиям С. Д. Каракозова [6] целостное рассмотрение целей обучения предполагает двойственную фокусировку: извне (внешние цели), когда методическая система обучения какому-либо предмету рассматривается с точки зрения ее соответствия структуре профессиональной деятельности; изнутри (внутренние цели), определяя отношение целей обучения к другим элементам методической системы. Структура внутренних целей методической системы обучения должна, с одной стороны, обеспечивать возможность достижения и конкретизации внешних целей, а с другой – учитывать реальные возможности процесса обучения.

использованы при оценке сформированности компетенции на последних двух уровнях внутри показателей А, Б и Г достижения целей обучения. на предыдущих уровнях можно ограничиться заданиями закрытого

Важнейшим этапом в создании теста как инструмента измерения является определение способа обработки полученных результатов и выбор критериев для их оценки. Нами разработаны и приводятся в таблице критерии, рекомендуемые для оценки сформированности профессиональной компетентности с учетом выделяемых уровней внутри показателей достижения целей обучения. Имеют место два варианта использования этой таблицы в зависимости от сценария тестирования.

Первый вариант реализуется в случае, если тест содержит задания разной сложности, определяемой разными уровнями внутри показателей А, Б и Г достижения целей обучения. В приведенном выше примере, в тесте, разработанном для оценки сформированности компетенции на уровне Г3, выделяются также задания, соответствующие предыдущим уровням, по мере возрастания их сложности. На основе количества и состава правильных ответов педагог определяет уровень сформированности компетенции: Г1, или Г2 или Г3. Далее оценка формируется путем сравнения фактически достигнутых результатов y с запланированными x , соответствующими минимальным требованиям (см. таблицу).

Второй вариант, на наш взгляд, более технологичный и объективный по сравнению с первым, реализуется в случае, если тест содержит задания одинаковой сложности. При таком сценарии тестирования студенту предлагается сначала тест, соответствующий прогнозируемому уровню сформированности профессиональной компетентности, например, тест для оценки сформированности компетенции на уровне А2. В этом случае результаты тестирования естественно оценивать по дихотомической шкале: «достиг» или «не достиг».

В существующей практике в качестве критерия, по значению которого можно сделать вывод о том, достиг или не достиг обучаемый уровня, на оценку которого направлен тест, используется верное выполнение определенного количества заданий теста, например, 60 или 70% из них. Этот критерий, соответствующий коэффициенту усвоения [4, 5], рассчитывается для каждого теста следующим образом: $K_a = A/P$, где A – число правильно выполненных тестовых заданий; P – число заданий в тесте, a – уровень усвоения (например, $a = A2$).

исправлению, \bar{x}

Тогда студенту предлагается тест, разработанный для оценки сформированности компетенции на предыдущем уровне (в нашем примере уровне А1). Далее оценка формируется также путем сравнения фактически достигнутых результатов y с запланированными x , соответствующими минимальным требованиям (см. таблицу).

Таким образом, в данной работе мы описали организацию мониторинга сформированности профессиональной компетентности, в основе которого лежит структурная модель профессиональной компетентности специалиста и ее составляющие.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. – М., 2005.
2. **Байденко, В. И.** Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методолог. семинара / В. И. Байденко – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. **Батурина, Г. И.** Цели и критерии эффективности обучения / Г. И. Батурина, У. Байер // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41–49.
4. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во ИПО МО РФ, 1995.
5. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. **Каракозов, С. Д.** Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования: монография / С. Д. Каракозов; под ред. Н. И. Рыжовой. – Барнаул, 2005. – 300 с.
7. **Компетентностный подход** в педагогическом образовании: коллектив. монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
8. **Лебедев, О. Е.** Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. Е. Лебедев. – СПб., 1992. – 38 с.
9. **Литвиненко, М. В.** Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: метод. пособие / М. В. Литвиненко – М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. – 60 с.
10. **Ракитина, Е. А.** Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Ракитина. – М., 2002. – 48 с.
11. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методолог. семинара, авт. версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

ли $K_a \geq 0,7$, то можно считать, что на определяемом уровне a компетенция сформирована, и студент в последующей деятельности способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания. Тогда обучаемому предлагается тест, разработанный для оценки сформированности компетенции на следующем уровне (в нашем примере уровне А3). В противном случае, при $K_a < 0,7$, считается, что обучаемый в последующей деятельности совершает систематические ошибки и не способен к их самостоятельному

ской интеллигенции. «Страна громадна и всем обильна, не только естественными богатствами, но и втуне лежащими, не тронутыми нравственными сокровищами, ждущими света и свободы для того, чтобы край хищничества и бесправия превратился в истинно культурную часть нашего отечества», – замечал анонимный рецензент «Русской мысли». Он размышлял о необходимости изменения условий жизни сибирского населения, препятствовавших «его нравственному просветлению и росту» [16, с. 2].

О том, что просвещение населения воспринималось как эффективное средство решения социально-экономических и культурных проблем «общирной окраины нашего отечества», свидетельствует реплика известного статистика, одного из самых авторитетных исследователей региона А. А. Кауфмана: «Несомненно, что только свет просвещения может вывести Сибирь из такого печального состояния: только когда, с одной стороны, поднимется общий уровень интеллектуального развития сибирского общества, и когда оно поймет невозможность продолжать хозяйничать на прежних хищнических основаниях; когда, с другой стороны, в Сибири появятся технические знания и дадут сибиряку умение рационально использовать естественные богатства страны, – только тогда для Сибири окончится период беспорядочного расхищения производительных сил и запасов, и начнется период правильного и разумного экономического развития» [1, с. 66–67].

Сибирь активно включается в коммуникативное пространство читающей России с начала 1880-х гг., в связи с ростом переселенческого движения в регион, обсуждением и началом строительства железной дороги, притоком в край ссыльных народников, активно сотрудничавших в столичных периодических изданиях и информировавших их читателей о реалиях местной жизни. «До последнего времени Сибирь сравнительно мало интересовала нашу читающую публику, смотревшую на нее, как на какую-то отдельную страну, на какое-то особое царство, не имеющее ничего общего с остальной Россией и живущее “где-то там” далеко, очень далеко своей особой жизнью, до которой решительно никому не было дела», – писал С. Уманец в статье, опубликованной в «Историческом вестнике» [20, с. 614]. Между тем, по мнению названного автора, именно Сибирь – «эта далекая окраина, это сказочное “темное царство”» – активно проявляет духовные запросы и горячую готовность работать «на пользу культурно-нравственных задач высшего порядка» [20, с. 614]. Проявлением потребности сибирской интеллигенции в просветительской деятельности С. Уманец считал появление обществ попечения о народном образовании, действовавших в городах края.

По мнению пореформенных публицистов, устойчивый интерес местной интеллигенции к распространению знаний среди населения начинается именно с 1880-х гг. Сошлюсь на мнение анонимного корреспондента «Нового слова» из Сибири, соотносящего появление общественных организаций просветительского характера с ростом регионального и корпоративного самосознания сибирской интеллигенции: «Вот это-то сознание своих обязанностей перед народом в среде местного интеллигентного общества и начинает проявляться со значительной силою в начале 80-х годов, и с этого времени начинают открываться в городах Енисейской губернии библиотеки, музеи, школы, народные чтения, лечебницы для бедных, общества вспомоществования учащимся и общества попечения о начальном образовании»

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 947 (571) + 947

Н. Н. Родигина

«КОМУ ПРОСВЕЩАТЬ СИБИРЬ?»: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СТРАНИЦАХ РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в.

Риторический вопрос, вынесенный в название статьи, был сформулирован публицистом Н. Арефьевым в конце XIX в. на страницах общественно-политического журнала «Северный вестник». Традиционно в работах по истории школьного дела, внешкольного образования в Сибирском регионе материалы периодической печати используются как один из вспомогательных исторических источников, не вызывая самостоятельного интереса исследователей. По моему убеждению, анализ публикаций популярных журналов второй половины XIX – начала XX в. по «образовательной» проблематике позволит расширить существующие в исторической науке представления о востребованности идей просвещения в обновлявшейся Российской империи, о содержании образа Сибири в сознании русской интеллигенции, об отношении информированных современников к распространению образования в сибирской провинции.

В качестве источников для изучения темы мною были привлечены общественно-политических журналы (либеральная «Русская мысль»; народнические «Русское богатство» и «Северный вестник»; «Мир Божий» и «Новое слово», соотносимые исследователями с легальным марксизмом), а также специализированные издания: «Исторический вестник», «Юридический вестник», «Экономический журнал». Сознательно не были взяты журналы педагогической направленности, ведь мы старались выяснить степень значимости «образовательной» тематики для профессионально не заинтересованных современников.

Очевидны несколько содержательных контекстов, в связи с которыми в журнальной прессе России поднимались вопросы развития народного образования в нашем регионе.

Развитие образования в Сибири как средство преодоления культурной отсталости имперской окраины. Содержательный анализ публикаций, посвященных развитию образования в сибирских губерниях, свидетельствует о том, что в сознании авторов привлеченных мною толстых журналов существовала устойчивая связь представления о прогрессе в разных областях человеческой деятельности с просвещением населения, распространением грамотности и профессиональных знаний, ростом числа образовательных и культурных учреждений (библиотек, музеев и др.). Сибирь в силу своего окраинного, колониального положения, по убеждению заинтересованных современников, в особенности нуждалась в приобщении к достижениям русской культуры и рассматривалась как объект «внутренней колонизации», актуализировавший миссионерскую, просветительскую деятельность рус-

и формальностями [14, с. 335].

Сообщая о формах и результатах работы названных общественных организаций, журналисты фиксировали свою симпатию к таким «продуктам общественной самодеятельности», подчеркивали социальную востребованность их деятельности. «Много пришлось пережить молодому обществу невзгод внешних и внутренних, но оно выдержало их и постоянно развивалось, привлекая к себе общественные симпатии... Благодаря деятельности общества Томск занимает в настоящее время первое место среди русских городов по проценту учащихся в начальных школах и является единственным провинциальным городом, обладающим бесплатной народной библиотекой», – информировал о шестилетии со дня основания Томского общества попечения о начальном образовании сотрудник «Северного вестника» [10, с. 91]. К числу основных заслуг просветительских общественных организаций публицисты проанализированных мною изданий относили учреждение начальных и воскресных школ для детей и взрослых, устройство народных библиотек, читален и книжных складов, проведение публичных чтений и спектаклей, детских утренников.

Можно утверждать, что в общественном мнении пореформенной России на материалах о деятельности просветительских обществ формировался своеобразный социокультурный поведенческий образец интеллигента – борца с невежеством в глухой провинции, который интерпретировался как достойный уважения и воспроизведения в индивидуальных поведенческих стратегиях современников. «Если принять в соображение ... что удаленная на десятки тысяч верст от центров умственной жизни России полудикая Сибирь лишь в самое последнее время стала более или менее приближаться к культурному течению века, что она и доселе представляет собой еще особую страну какого-то темного царства, то невольно проникаешься безграничным уважением к тем почтенным труженикам во имя высокой идеи, которые, не теряя мужества, смиренно работают на пути народного образования в “медвежьих углах” наших беспросветных захолустий», – такую красноречивую оценку подвижничества сибирской интеллигенции встречаем на страницах «Исторического вестника» [20, с. 619].

Несовершенство системы образования в крае как аргумент в пользу распространения на Сибирь земской и других либеральных реформ. Либеральные и народнические журналисты часто обозначали зависимость развития образования в регионе от распространения на Сибирь земской реформы. «Чтобы смыть с Сибири настоящее “пятно невежества” и удовлетворить жажду знаний сибирских обывателей, хотя бы в незначительных размерах, необходимы серьезные и верные средства, радикальные реформы. Борьба с народным невежеством в Сибири настолько трудна, что в данном случае недостаточно сильным окажется даже и само Министерство народного просвещения. Оно постоянно и сильно будет нуждаться в серьезной помощи. Последняя может быть оказана только со стороны земства, при учреждении которого в Сибири просвещение, без сомнения, пойдет ускоренным темпом. Через пять–десять лет Сибирь может покрыться целой сетью хороших земских школ», – убеждал читателей «Северного вестника» ранее уже упомянутый Н. Арэфьев [4, с. 46]. Земская школа рассматривалась автором как более адекватная запросам сельского населения края альтернатива церковно-приходскому образованию. Среди недостатков

[18, с. 156–157]. Замечу, что не только в Енисейской, но и в других сибирских губерниях с начала 1880-х гг. появляются общества попечения о начальном образовании.

Знаковым событием, приковавшим внимание общественного мнения к региону и способствовавшим активизации самоидентификационных исканий местной интеллигенции, было празднование 300-летия присоединения Сибири к русскому государству. Обозначая необходимость реформирования местного управления, изменения правового статуса населения сибирской провинции, в ходе банкетной компании, на публичных лекциях, страницах периодической печати среди прочих насущных для региона преобразований неоднократно упоминалось о необходимости открытия здесь университета, расширения сети средних и начальных образовательных учреждений. «Доселе Сибирь была завоевана мечом, но теперь настала пора завоевать ее гением просвещения. Прогресс уже прокладывает дорогу, желательно, чтоб за ним отправились вслед правосудие, самоуправление, просвещение и главный контроль, строжайший контроль, дабы не укрылись от него всякие злоупотребления и расхищения», – таковы были типичные ожидания либеральной и народнической прессы от «сибирского юбилея» [2, с. 48]. Показательно, что в декабре 1882 г. во время официальных торжеств в Иркутске, в целях увековечивания памяти о юбилее, на пожертвования горожан были учреждены стипендии в мужской и женской гимназиях, строившемся тогда Сибирском (Томском) университете и столичных высших учебных заведениях, а также устроена бесплатная начальная школа [19, с. 474]. Перечисленные мероприятия были отнесены Иркутской городской управой к числу наиболее насущных для Сибири, благодаря журнальной прессе они стали известными всей образованной России.

Общественное участие в распространении знаний среди населения Сибири как позитивная поведенческая стратегия провинциальной интеллигенции. Считая просвещение населения необходимым условием прогрессивного развития сибирской провинции, умеренно оппозиционно настроенная журнальная пресса всемерно поддерживала общественную активность в формировании регионального образовательного пространства. Большинство привлеченных мною изданий (за исключением «Юридического вестника» и «Экономического журнала») регулярно помещали отчеты о деятельности сибирских обществ попечения о начальном образовании, популяризируя в общественном мнении их деятельность. Например, рецензент «Северного вестника» видел в деятельности таких организаций доказательство того, что в «нашем обществе, вообще инертном и вялом, кроются живые силы». Пытаясь моделировать социальное поведение общественно активных современников, сотрудник народнического издания восклицал: «Вообще деятельность барнаульского общества для провинциальных работников на ниве просвещения может служить примером, заслуживающим подражания, а для столичных составителей проектов новых уставов обществ грамотности – указанием на бесцельность и даже вред вносимых в деятельность таких обществ различных ограничений и стеснений [13, с. 67]. Литературный обозреватель «Русской мысли» в аннотации к отчету Общества попечения о начальном образовании г. Красноярска за 1898 г. выражал надежду на то, что таких обществ будет больше и в Сибири, и в Европейской части России, и что их деятельность не будет тормозиться ненужными стеснениями

на долю его, как первого высшего просветительного центра в обширнейшем крае, что питомцы его разнесут свет просвещения во все обездоленные и темные углы своей родины, и что скоро отойдут в область безвозвратного прошлого все те печальные и возмутительные факты, которыми так богата ныне сибирская жизнь», – выражал общественные ожидания ведущий «областного отдела» журнала «Северный вестник» [11, с. 129]. Попутно замечу, что текстуально схожие ожидания были озвучены ораторами-сибиряками, выступавшими при закладке первых корпусов и открытии Томского университета [9, с. 11–12]. Это свидетельствует о консолидированном понимании значения первого сибирского высшего учебного заведения в общественном мнении империи.

Симптоматично, что открытие университета повлекло за собой обсуждение на страницах журнальной прессы вопроса о необходимости развития системы высшего образования региона путем организации специализированных вузов. Привлеченные материалы позволяют предположить, что журналисты пореформенной поры ощущали социальную ответственность за обеспечение хорошо подготовленными кадрами богатой природными ресурсами окраины. Именно наличие квалифицированных специалистов, знающих местную специфику и преданных интересам «малой» родины, виделось залогом успешного решения социально-экономических и культурных проблем региона. «Учреждение технологического института в Томске вызывает вопрос о том, не является ли для Сибири более необходимым учреждение высшего сельскохозяйственного заведения? Всем известно, что в Сибири теперь ведутся обширные поземельно-устроительные работы. Для правильного и успешного хода этих работ необходимы молодые люди с соответствующим запасом сельскохозяйственных и технических знаний. Кроме того, в Сибирь теперь направляется масса крестьян, желающих вести сельское хозяйство при новых для них условиях. Тут просвещенный совет и руководство людей с высшим сельскохозяйственным образованием из местных уроженцев принесли бы громадную нравственную поддержку и предупредили бы немало тех неудачных опытов, после которых переселенцы, побираясь Христовым именем, возвращаются в [Европейскую] Россию» [8, с. 314].

Народное образование в Сибири как предмет изучения пореформенной журналистики. В качестве одной из действенных мер совершенствования народного образования в сибирских губерниях рассматривалось его изучение. В большинстве публикаций на «образовательную тематику» фиксируется необходимость организации статистического исследования состояния школьного дела в Сибири, а также слабое знакомство заинтересованной публики с развитием внешкольного образования в регионе. Симптоматично объяснение актуальности статьи о народном образовании в Сибири П. Соловым, сотрудничавшим с «Юридическим вестником»: «Смелость свою в настоящем случае мы оправдываем почти совершенным незнанием русского образованного общества с этим вопросом, а также и тем обстоятельством, что при теперешнем положении вещей очень трудно рассчитывать на сколько-нибудь серьезное улучшение школьной статистики в Сибири» [17, с. 70].

Журналы не только помещали исследовательские статьи о состоянии народного образования в регионе, но и публиковали сведения о деятельности

церковно-приходской школы Арефьев называл географическую удаленность сельских населенных пунктов друг от друга, не позволяющую духовенству эффективно исполнять свои обязанности; слабую подготовку педагогических кадров; невысокое качество образования у выпускников школ. Именитый исследователь вопроса о введении земства в Сибири М. И. Альтшуллер отмечал, что необходимость проведения земской реформы для просвещения населения имперской окраины начала осознаться заинтересованными сибиряками с 1860-х гг. «Петербургские ведомости» писали в 1866 г.: «В Сибири идет определенная агитация за земские учреждения, говорят, что они только разовьют гражданское правосознание населения, распространят народное просвещение и наконец усилят торговлю и промышленность» [2, с. 33]. В конце XIX – начале XX вв. позитивное влияние земской реформы на развитие системы народного образования в регионе рассматривалось как очевидный для общественного мнения факт, вызывающий сомнения только у консервативной прессы.

Привлеченные нами материалы журнальной прессы позволяют вычленил следующие сюжеты о развитии образования в Сибири, актуальные для умеренно оппозиционной журнальной прессы.

Развитие высшего образования в крае как залог его успешного развития. Устройство университета в Сибири было одним из ключевых требований местной интеллектуальной элиты, начиная с эпохи подъема регионального самосознания в 1860-е гг., связанного с оформлением областнических идей. Неслучайно на сам факт открытия Томского университета в 1888 г. реакция толстых журналов была достаточно сдержанной, как на радостное, но слишком долго ожидавшееся событие [5, с. 175; 12, с. 665]. Некоторое недоумение вызывало открытие одного только медицинского факультета, в связи с чем аргументировалась потребность региона в юристах и других специалистах [5, с. 175]. В определенном смысле типичной можно назвать реплику внутреннего обозревателя «Русской мысли»: «Не повторяя доводов, которые уже привели к действительному открытию университета в Сибири, ограничимся замечанием, что край с пятиmillionным населением должен иметь университет, что нельзя оставлять далее такого края без содействия образованию в нем местной интеллигенции, оставлять его в таком положении, когда молодые люди, искавшие высшего образования, должны были уходить из Сибири и по большей части не возвращались» [6, с. 198]. Итак, роль Сибирского университета виделась, в первую очередь, в подготовке кадров региональной интеллигенции и квалифицированного, преданного интересам восточной окраины, не «навозного» чиновничества.

Современники рассматривали университет и как координирующий научный центр по организации изучения родного края. Неслучайно вскоре после открытия первого высшего учебного заведения за Уралом была учреждена премия имени А. М. Сибирякова для поощрения авторов лучших исторических сочинений о крае [15, с. 412]. Журнальная пресса периодически информировала о публичных лекциях, читаемых преподавателями университета, о научных достижениях последних.

Не менее важной для пореформенных журналистов, с одной стороны, отражающих, а с другой – формирующих позицию критически мыслящей России, была просветительская роль университета. «Будем надеяться вместе с сибиряками, что Томский университет выполнит завидную роль, выпавшую

разования в империи и желанием улучшить условия повседневной жизни провинциального учительства объясняется внимание журнальной прессы к материальному положению сибирских учителей. При его описании использовались такие «говорящие» слова-маркеры, как «бедность», «форменный голод», «полное отсутствие каких-либо развлечений или удовольствий», «вечная дума о необеспеченной старости» [22, с. 22].

Имеющиеся в моем распоряжении материалы журнальной публицистики позволяют утверждать, что деятельность провинциальных учителей, добросовестно относившихся к своим обязанностям и преданным идеалам просвещения, оценивались как подвижническая, достойная общественного уважения, сочувствия, всемерной поддержки.

Итак, содержательный анализ публикаций столичных общественно-политических и специализированных журналов второй половины XIX – начала XX в. позволяет прийти к следующим выводам:

1) проблемы развития образования в Сибири стали актуальными для общественного мнения России с начала 1880-х гг., в связи с более прочным включением региона в коммуникативное пространство империи и изменением статуса региона в геополитических стратегиях самодержавия;

2) просвещение сибирской провинции для либеральных и народнических публицистов было синонимично культурному и экономическому прогрессу, рассматривалось как средство преодоления «отсталости» Сибири от европейского центра России и аргумент в пользу распространения на регион либеральных реформ;

3) развитие высшего образования в регионе, распространение светских начальных и средних школ, улучшение качества подготовки учительских кадров, широкое вовлечение общественности в распространение знаний среди населения, изучение эффективности функционирования различных типов образовательных учреждений – таков круг вопросов, обсуждавшихся как специальными, так и общественно-политическими изданиями;

4) участие образованных сибиряков в просветительских организациях, работа в качестве учителей, библиотекарей, музейных работников расценивалась как социально значимая и достойная воспроизведения интеллигентными современниками, популяризировалась в общественном мнении страны.

Библиографический список

1. **А. А. К.** [Кауфман А. А.] Богатство и бедность Сибири / А. А. Кауфман // Мир Божий. – 1892. – № 7. – С 40 – 67.
2. **Альтшуллер, М. И.** Земство в Сибири / М. И. Альтшуллер. – Томск: Изд. склада кн. магазина П. И. Макушина, 1916. – 411 с.
3. **Арефьев, Н.** В Сибири / Н. Арефьев // Северный вестник. – 1896. – № 1. – С. 37 – 47.
4. **Арефьев, Н.** Кому просвещать Сибирь? / Н. Арефьев // Северный вест-ник. – 1896. – № 2. – С. 37 – 47.
5. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1888. – № 8. – С. 175 – 176.
6. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1888. – № 10. – С.198 – 199.
7. **Внутреннее обозрение** // Русская мысль. – 1901. – № 11. – С. 243 – 246.
8. **Внутреннее обозрение** // Северный вестник. – 1896. – № 7. – С. 314.
9. **Дмитриев-Мамонов, А. И.** Речь, произнесенная при закладке Сибирско-

общественных организаций, занимавшихся изучением данного вопроса [22, с. 20–22]. При этом основными вопросами, привлекавшими внимание современников, были количество школ разных категорий в тех или иных районах Сибири, программы преподавания в школах, объемы их финансирования, качество профессиональной подготовки учителей. Последнее в подавляющем числе публикаций оценивалось не очень высоко. Например, по сведениям Общества любителей исследования Алтая (1899 г.), в школах Алтайского округа преподавателей с достаточной подготовкой, т. е. окончивших какой-либо курс среднего (общего или специального) заведения, было только 48 % [22, с. 21]. Еще более вопиющие сведения о низкой квалификации учителей Восточной Сибири в начале 1880-х гг. приводит ранее упомянутый П. Соловьев, иронично при этом замечая: «Какие могут быть успехи в школе, когда такой значительный процент учителей не только не обладает достаточным умственным развитием и знакомством с новейшими методами преподавания, но даже не может похвастаться твердым знанием русской грамоты?» [17, с. 251]. Для изменения ситуации предлагалось увеличить число учительских курсов и училищ, улучшить социальный статус и материальное положение учителей.

Сибирские учителя как объект защиты оппозиционной журнальной прессы. Наряду с вопросом об уровне профессиональной подготовки учителей, обозревателей провинциальной прессы и сибирских корреспондентов журналов волновали конфликты между представителями местной администрации и церкви, с одной стороны, и учителями – с другой. «Каждый более или менее значительный самостоятельный шаг учителя или учительницы в их деятельности может послужить поводом к столкновению с чьими-либо интересами, симпатиями и мнениями», – писал по этому поводу внутренний обозреватель «Русского богатства» в 1897 г., информируя читателей о конфликте учительницы из г. Олекминска Якутской области с полицейскими чиновниками [21, с. 221]. Суть конфликта заключалась в словесных оскорблениях учительницы за то, что она без согласования с представителями местного полицейского управления заказала книги для школьной библиотеки. Как явствует из вышеприведенного текстового фрагмента, симпатии издания были всецело на стороне учительницы.

В 1891 г. «Русская мысль», вслед за газетой «Сибирская жизнь», выступила в защиту учительницы Греховой из г. Мариинска Томской губернии, обвиненной протоиереем Беневоленским в проявлении антирелигиозного образа мыслей. Основываясь на свидетельстве инспектора народных училищ Добровольского, обозреватель провинциальной печати разоблачает клеветнический донос Беневоленского, характеризуя учительницу как хорошего педагога, любимого детьми и уважаемого родителями. «Последнее время излюбленным средством для того, чтобы отравить своему ближнему существование, стали доносы в антирелигиозном направлении. Хотят ли выжить с места какого-нибудь земского служащего, народного учителя или учительницу – сейчас донос по начальству: постов не соблюдает, уставов церкви не признает, в церковь редко ходит, и достаточно. В 99 случаях из 100 обвиняемый будет лишен огня и воды», – гневно обличал сомнительные достижения эпохи К. П. Победоносцева обозреватель «Русской мысли» [7, с. 243].

Стремлением показать власти и обществу несовершенство системы об-

составляющей учебного процесса, но и стратегическими партнерами своих вузов, что предполагает переход от непосредственного хранения знаний через сотрудничество в формировании и реализации современного учебного процесса к новейшим формам обучения читателей и внедрению в работу новых информационно-образовательных технологий, дистанционных методов, мультимедийных средств. Неотъемлемым проявлением образовательной функции библиотек является то, что библиотеки становятся учебными аудиториями, а библиотекари – преподавателями в сфере информационной культуры [10, с. 46–47].

Исторически так сложилось, что сибирские библиотеки с момента своего зарождения активно способствовали развитию образования и просвещения на своей территории. **Изначально центрами культуры и письменности были монастыри.** К концу XVII в. на территории Сибири было основано 29 городских и 14 сельских монастырей. Книжные фонды монастырских библиотек условно можно разделить на восемь отделов, содержащих: богослужебные книги, богословские, философские, церковно-исторические, работы по церковному законодательству, книги по гражданской истории и географии, учебные, прочие. Одним из богатейших считался фонд библиотеки Иркутского Вознесенского мужского монастыря, включавший наряду со стандартным набором книг также и личные библиотеки, оставленные в наследство иркутскими епископами, являвшимися образованнейшими людьми своего времени. В фондах библиотек Иркутского Вознесенского и Киренского Свято-Троицкого мужских монастырей находилась учебная литература, состав которой был типичен для духовных заведений того времени. Со второй четверти XVIII в., с открытием «мунгальской» (1725 г.), а позже архиерейской школы, библиотека при Вознесенском монастыре пополнилась уникальной учебной литературой на монгольском языке, переписанной учениками от руки, а также учебными пособиями по риторике. В первой половине XVIII в. начали складываться библиотеки и при иркутских и прибайкальских церквях. В дальнейшем они централизованно пополнялись богослужебной и богословской литературой, что свидетельствует о повышении образовательного уровня священнослужителей, так как эти сочинения использовались ими при самостоятельной подготовке проповедей и наставлений [9, с. 40–41].

С 1836 г. в России при церквях и монастырях стали создаваться школы. Так, в Якутской епархии церковно-приходские школы и «школы грамоты» создавались в основном в улусах, в них обучались дети коренных народов. При этих учебных заведениях допускалось устройство ученических и учительских библиотек. Библиотекой заведовал учитель. Пользоваться ею могли ученики и грамотные прихожане. Учебники выдавались на год, срок чтения остальных книг определялся по усмотрению библиотекаря. К концу 70-х гг. XIX в. количество якутских школ стало сокращаться из-за нехватки необходимых учебников и принадлежностей. По инициативе местного епископа специально для этих учебных заведений стали создаваться запасы книг. В конце 90-х гг. был учрежден Епархиальный училищный совет с книжным складом, и школы стали централизованно снабжаться учебными пособиями. Значительный вклад в просвещение вносили библиотеки сибирских духовных семинарий, которые курировало и снабжало учебниками и учебными пособиями хозяйственное управление при Святейшем Синоде

- го университета / А. И. Дмитриев-Мамонов. – Томск: Том. губерн. типогр., Б. г. – 14 с.
10. **Из провинциальной печати** // Северный вестник. – 1888. – № 6. – С. 90 – 91.
11. **Из провинциальной печати** // Северный вестник. – 1888. – № 10. – С. 127 – 129.
12. **Открытие** Томского университета // Исторический вестник. – 1888. – № 9. – С. 665.
13. **Отчет** Общества попечения о начальном образовании г. Барнаула за 1895 г. // Северный вестник. – 1896. – № 12. – С. 67.
14. **Отчет** совета Общества попечения о начальном образовании в г. Красноярске за 1898 г. // Русская мысль. – 1900. – № 9. – С. 334 – 336.
15. **Премия** при Томском университете // Исторический вестник. – 1901. – № 4. – С. 412 – 413.
16. **Рецензия** на «Сибирские рассказы» Д. Н. Мамина-Сибиряка // Русская мысль. – 1895. – № 1, II отд. – С. 1 – 2.
17. **Соловьев, П.** Народное образование в Сибири / П. Соловьев // Юридический вестник. – 1889. – № 9. – С. 68 – 88.
18. **Спиллы** и харибды народного просвещения // Новое слово. – 1896. – № 12. – С. 156 – 159.
19. **Трехсотлетие** Сибири в самой Сибири // Исторический вестник. – 1883. – № 2. – С. 473 – 474.
20. **Уманец, С.** Общественные заботы о народном образовании в Сибири / С. Уманец // Исторический вестник. – 1899. – № 8. – С. 614 – 627.
21. **Хроника** внутренней жизни // Русское богатство. – 1897. – № 9. – С. 221 – 227.
22. **Школьное дело** на Алтае // Мир Божий. – 1899. – № 2. – С. 20 – 22.

УДК 37.0+02

Е. А. Масяйкина, В. И. Ревякина

СИБИРСКИЕ БИБЛИОТЕКИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОСВЕЩЕНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В Федеральном законе РФ «О библиотечном деле», принятом 23 ноября 1994 г., библиотека определяется как «информационное, культурное, образовательное учреждение». Нахождение в многомерном информационном, культурном и образовательном пространстве обуславливает основные направления деятельности современных библиотек, являющихся связующим звеном, объединяющим многоплановые задачи и функции современного общества [6, с.11–12]

Повышение роли библиотек в просветительской работе с населением, расширение научной и образовательной функций является одной из основных тенденций развития библиотечно-информационной системы как в нашей стране, так и за рубежом. Библиотеки образовательных учреждений становятся не только источником знаний, не только информационно-документальной

порядком открыл в Томске публичную библиотеку на средства подписчиков – местных купцов-благотворителей. В фондах библиотеки, помимо книг, всегда можно было найти популярные периодические издания: «Вестник Европы», «Русский вестник», «Семья и школа», «Семейные вечера» и др. В «кабинете для чтения» (т. е. читальном зале) собирались учителя, врачи, конторские служащие. Здесь обменивались мнениями о прочитанном, обсуждали научные и политические проблемы, мечтали о сибирском университете. Уже в первый год существования своей публичной библиотеки П. И. Макушин составил особый отдел из 300 книг, доступных для понимания учащимися городских училищ. Здесь была мифология, рассказанная для детей Ламефлери, «История кусочка хлеба» Массе, «История чайной чашки» Кемпфен, «Вече Древней Руси» Костомарова, «Путешествие Гулливера» Свифта, «Маленькие искатели Калифорнии» Герштейкера и другие научно-популярные, исторические, приключенческие издания [7, с. 89 – 90].

В 1884 г. Томск стал городом первой в России бесплатной городской народной библиотеки. Ее открыло Общество попечения о начальном образовании на пожертвования горожан при непосредственном участии П. И. Макушина (ровно на четыре месяца раньше, чем была открыта бесплатная библиотека-читальня в память И. С. Тургенева в Москве). Двух-этажное каменное здание с большим зрительным залом было подарено «на вечные времена» библиотеке неграмотным купцом-остяком С. С. Валгусовым. Библиотека более 30 лет была центром общественной и культурной жизни самых демократических слоев томского общества – рабочих, прислуги, солдат, учащихся приходских школ. Впервые читатели могли бесплатно, под «ручательство», получить книги на дом. При библиотеке действовал народный театр, здесь шли оперные спектакли, музыкальные вечера, детские утренники, первые встречи с новинками – фонографом, кинематографом. Ценной коллекцией экспонатов обладал музей прикладных знаний. Музей был открыт в структуре библиотеки в 1892 г. и просуществовал 28 лет, являя собой прообраз будущего областного краеведческого музея. Опыт работы бесплатной народной библиотеки впоследствии был высоко оценен классиками библиотековедения – Н. А. Рубакиным и Л. Б. Хавкиной, а из среды томских актеров-любителей, начинавших на сцене народного театра, вышли известная актриса Малого театра В. О. Массалитинова и ее брат Н. О. Массалитинов, актер и режиссер Московского Художественного театра [5, с. 125–126].

Необходимо отметить благотворительную деятельность купечества не только в Томске, но и в других сибирских городах. Так, в Енисейске А. Т. Востротин предлагал всю свою личную библиотеку в бесплатное пользование городу. Он только просил, чтобы дума выделила для библиотеки помещение и гарантировала сохранность книг. В местной прессе утверждалось, что подбор книг весьма ценный и «по составу своему несравненно выше существующей библиотеки Скорнякова». Оригинальный проект задумал и осуществил А. М. Сибиряков. Он пожертвовал 10 тыс. руб. с тем, чтобы из процентов с этой суммы через каждые три года выдавалась премия за лучшее историческое сочинение о Сибири [1, с. 252].

Дальнейшему развитию образования и просвещения в Сибири весьма активно способствовало открытие крупных научных библиотек в Императорском Томском университете (1888 г.), Томском технологическом институте

(Санкт-Петербург). Пользоваться библиотеками могли преподаватели, воспитанники, служащие семинарии, а посторонние – по письменному разрешению ректора семинарии [4, с. 118].

Исследования книжной культуры горно-заводских провинций Урала и Сибири XVIII в. показывают связь библиотечной политики в этих регионах с идеями русского просвещения, а именно: государственной концепцией образования, принятой Петром I, связанной с принятием России в европейскую систему «научно-промышленной революции»; государственной концепцией просвещения, обусловленной включением России в систему европейского просвещения. Внедрение данных концепций началось также на Урале и в Сибири.

Основную часть учащихся Екатеринбургской школы в 30-е гг. XVIII в. составляли дети заводских работников: мастеров, подмастерьев, солдат. Из них сформировались первые представители сибирской технической интеллигенции с новыми для русских людей того времени представлениями о роли книги и чтения как занятия не только душевспасительного, но и нужного «к приобретению великой государственной пользы». Так, выпускники Екатеринбургской школы К. Д. Фролов, И. И. Ползунов, И. И. Черницын осуществляли впоследствии активную практическую деятельность по комплектованию библиотек на Колывано-Воскресенских заводах.

Организатор алтайской горно-заводской промышленности А. И. Порошин активно способствовал формированию «казенных собраний», ориентированных как на обеспечение учебного процесса, так и на решение технических и просветительских задач (неслучайно А. И. Порошин обращался в 1761 г. в Берг-коллегию с предложением прислать на заводы книги из Екатеринбургской библиотеки).

Другим достоверным свидетельством уровня культуры горно-заводских провинций являются личные библиотеки горных офицеров, раскрывающие их отношение к книге не только как к помощнику в профессиональном совершенствовании, но и как к источнику разнообразных знаний, представляющих интерес для просвещенного человека. Об этом свидетельствуют библиотеки династии горных мастеров и офицеров Черницыных, инженера, изобретателя, затем начальника Колывано-Воскресенских заводов П. К. Фролова, инженеров Бера, Спасского и др. [3, с. 54].

Томск по праву считался крупнейшим за Уралом центром распространения знаний. Известно, что уже первые жители города – его строители-казаки – привезли с собой из Центральной России несколько десятков книг духовного содержания.

Первые общественные библиотеки появились в Томске в XVIII в.: собрание книг Богородице-Алексеевского мужского монастыря и библиотека первого учебного заведения города – духовного училища (1774 г.). Первая в Западной Сибири Томская публичная библиотека была открыта городом в начале 30-х гг. XIX в. Но стесненность в средствах ограничивала пополнение ее книгами, не позволяла содержать штатного библиотекаря. Зато открытая в 1838 г. библиотека первой классической гимназии пополнялась научной литературой на нескольких иностранных языках, имела два отделения – фундаментальную библиотеку и ученическую.

В 1870 г. известный сибирский просветитель П. И. Макушин частным

изданий. У истоков создания библиотеки стояли профессора института А. Э. Сабек, В. Л. Некрасов, А. В. Лаврский, М. А. Усов, Н. И. Карташов и др. Руководство работой библиотеки возлагалось на библиотечную комиссию, первым председателем которой был в 1901 г. декан горного отделения профессор В. А. Обручев, имя которого в настоящее время гордо носит научно-техническая библиотека Томского политехнического университета. По его ходатайству в 1903 г. была открыта студенческая библиотека, получены в дар книги от Барнаульской казенной библиотеки, заложены основы отечественного и международного книгообмена на «Известия» института, начавшие выходить к тому времени. Летом 1903 г. в библиотеку поступил ценный груз «Трудов» и «Известий» из Вены от Императорской королевской академии наук. Формирование книжного фонда велось в соответствии с учебными программами и научными интересами профессорско-преподавательского состава. Значительными источниками пополнения книжного фонда были учебники, учебные пособия, отчеты о командировках и путешествиях, монографии, написанные сотрудниками института.

Книжный фонд **библиотеки Томского государственного университета** (первоначально – Сибирского университета) стал стихийно, за счет пожертвований, складываться еще до официального решения об учреждении университета в Томске. Первым, наиболее крупным и ценным вкладом стал дар потомка крупнейших русских солепромышленников графа А. Г. Строганова, который в 1875 г. решил передать будущему сибирскому университету свою родовую библиотеку. Книжное собрание Строгановых по наличию редких и редчайших иностранных изданий считалось одним из лучших в России. В нем были представлены практически все значительные произведения по гуманитарным и естественным наукам на французском, итальянском и английском языках. Особую ценность собранию придавали периодические издания времен Великой французской буржуазной революции, а также богатый подбор редких изданий мировой классической литературы, художественных альбомов и гравюр. В составе коллекции был и такой уникальный экземпляр, как первое издание знаменитой книги А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», принадлежащее А. С. Пушкину. Также в фонд библиотеки вошли многие другие частные дарственные коллекции книг и литература, купленная на денежные пожертвования. Так, в 1877 г. Томская городская дума постановила выделить 5 тыс. руб. на покупку книг для университетской библиотеки. В 1878 г. иркутский золотопромышленник и меценат А. М. Сибиряков пожертвовал на приобретение литературы 10 тыс. руб. Им же в 1879 г. была приобретена у наследников известного русского поэта В. А. Жуковского его личная библиотека и передана в дар университету. Библиотека эта содержала многие прижизненные издания писателей и поэтов пушкинской поры, книги по педагогике и литературоведению на немецком, французском и английском языках. Тогда же главный директор и управляющий Голицынскими больницами в Москве князь С. М. Голицын отобрал дублиеты из богатейшей библиотеки своего музея (около 5 тыс. томов) и подарил их первому сибирскому университету. В числе книг, переданных С. М. Голицыным, имелось много редких изданий, которые уже тогда нельзя было приобрести у антикваров. В начале 1880 г. на средства, выделенные Томской городской думой, была куплена для университета личная библиотека известного литературного критика, бывшего в 1860-1865 гг. членом Главного

(1900), Томском учительском институте (1902 г.).

Библиотеку Томского учительского института В. П. Щепетев, его директор, стал формировать с самого начала работы в должности. Главным дарителем библиотеки института выступил попечитель Западно-Сибирского учебного округа Л. И. Лаврентьев. Среди его даров были сборники распорядительных документов и положений, памятные книжки, журналы Министерства народного просвещения. Особое место в библиотеке института по праву занимала педагогическая литература. Это были учебники педагогики Рощина, Скворцова, Николаевского; «Записки по педагогике» и книга «Характер девочек» Ельницкого; работы Ушинского; «Дидактика» Миropольского; педагогические сочинения Песталоцци; журналы «Русская школа» и «Русский начальный учитель» и др. Учебная литература, которой располагала библиотека Томского учительского института, была главным образом рекомендована к изучению Министерством народного просвещения, однако ряд научных и учебных изданий по своему содержанию намного превосходил требования программ средних учебных заведений. Библиотека всячески способствовала организации учебного процесса, работе над содержанием курсов дисциплин, над методикой преподавания, имея перед собой цель «возбудить в своих питомцах интерес к учению» [2, с. 30–31]. Библиотека и учебные кабинеты постепенно пополнялись необходимыми пособиями, однако они не могли в полной мере удовлетворить потребности воспитанников и преподавателей института. Воспитанниками совместно приобретались популярные в те годы книги и журналы, взнос составлял 50 коп. в месяц – деньги немалые по тем временам. По окончании курса каждый участник этой библиотеки получал на руки одну или несколько книг в личное пользование. Издания для библиотеки Томского учительского института, а впоследствии – Индустриально-педагогического института (с 1931 г.) поступали из различных источников: покупались в магазинах, у частных лиц, выписывались из букинистических магазинов Центральной России. Таким образом в фонде библиотеки появились книги не только из частных библиотек (Д. Граменицкого, Ф. Зобнина, А. Козова и др.), но и некогда принадлежавшие другим учебным организациям (Вифанской духовной семинарии, Санкт-Петербургской духовной академии, Омскому императорскому университету и др.). К числу раритетов можно отнести «Основы немецкого языкознания», изданные в Лейпциге в 1756 г. Также в фонде библиотеки появились книги с печатями библиотеки и книжного магазина Петра Макушина, Фундаментальной библиотеки Пажеского Его Императорского Величества корпуса, Томского драматического общества, Одесского литературно-артистического клуба, библиотеки Ново-Михайловского дворца, библиотеки графини Шуваловой, Магдебургской городской библиотеки и др.). Настоящими библиографическими редкостями являлись гектографический экземпляр рукописной лекции Сперанского, записанной в 1902 г., и уникальный альбом открыток, посвященный Наполеону и Отечественной войне 1812 г.

Научная библиотека Томского технологического института была открыта одновременно с вузом в 1900 г. и являлась первой сибирской научной библиотекой технического профиля. К моменту открытия библиотеки фонд составлял 6000 книг по математике, технической механике, физике, химии, было выписано 17 названий отечественных и 85 зарубежных периодических

для всех стратегическая цель – способствовать продвижению к информационному обществу, предоставлять каждому читателю возможность свободного и открытого доступа к информации, оказывать максимальное содействие в личностном, образовательном и духовном росте. Современные томские библиотеки отличает быстрая адаптируемость к постоянно обновляющимся и совершенствующимся информационным технологиям, целенаправленная деятельность по предоставлению и организации доступа к нарастающим массивам электронной полнотекстовой и мультимедийной информации. Меняется концепция традиционной библиотеки – все большее число документов, предоставляемых пользователям, физически не присутствует в ее фонде, но уже отражается в ее электронном каталоге, в том числе и представляется в Интернете. Так, в Томске успешно действует проект «Открытая электронная библиотека», направленный на развитие совместной деятельности ведущих томских библиотек по созданию и использованию информационных ресурсов, объединению электронных каталогов, развитию информационного сервиса для пользователей. Многие томские библиотеки являются членами партнерства «Ассоциация Региональных Библиотечных Консорциумов», благодаря которому получают устойчивый доступ к электронным документам более чем 50 библиотек России, входящих в консорциум. В томских библиотеках существует значительный опыт работы с информацией в онлайн-режиме – это и Научная электронная библиотека РФФИ, и Центральная библиотека образовательных ресурсов, и Университетская информационная система «Россия», и доступ к удаленным базам данных зарубежных издательств журналов.

Активное развитие университетов, открытие новых специальностей и факультетов, увеличение набора студентов отражается на всех направлениях деятельности библиотек. Перспективы развития и новые цели, соответствующие стратегиям развития вузов, библиотеки связывают прежде всего с изменением традиционных технологий по сбору, обработке, хранению, предоставлению и распространению информации в соответствии с запросами пользователей. Поэтому изменения последних лет направлены на оптимизацию управления информационными ресурсами.

В заключение необходимо отметить, что все внедряемые библиотечные проекты полностью соотносятся с основными целями и задачами образовательных учреждений г. Томска, с содержанием учебных планов и программ, так как основная масса современных пользователей библиотек – школьники и студенты средних и высших учебных заведений. Думается, что и в дальнейшем библиотеки всех учреждений и ведомств будут строить свою работу в русле информационной поддержки и содействия повышению качества образования и формирования всесторонне грамотных, профессионально компетентных специалистов для всех сфер современного общества.

Библиографический список

1. **Бойко, В. П.** Томское купечество в конце XVIII-XIX вв. Из истории формирования сибирской буржуазии / В. П. Бойко. – Томск: Водолей, 1996. – 320 с.
2. **Войтеховская, М. П.** Томский учительский институт: Возвращенная история. 1902 – 1920 годы / М. П. Войтеховская, С. А. Кочурина. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2002. – 239 с.

управления цензуры, А. В. Никитенко. В составе этой библиотеки имелись почти все прижизненные издания произведений Пушкина, Гоголя, Герцена, Чернышевского, в ряде случаев с дарственными надписями авторов, адресованными А. В. Никитенко. В том же году В. М. Флоринский отобрал из дублетов Публичной библиотеки в Петербурге более 3 тыс. томов научной и художественной литературы. В числе отобранных книг были редчайшие издания и несколько первопечатных книг (инкунабул). В 1886 г. была получена личная библиотека бывшего профессора Московского университета С. Н. Орнатского, имевшая в своем составе книги по юриспруденции, классической филологии и педагогике. К открытию в 1988 г. Томского императорского университета в фонде библиотеки уже было свыше 96 тыс. томов книг и журналов по разным отраслям знаний. В этом отношении Томский университет выгодно выделялся среди других университетов России. Так, Петербургский университет открылся при наличии в библиотеке 7784 томов, к открытию Казанского университета его библиотека располагала всего несколькими десятками книг, Саратовский университет в первый год имел в библиотеке 2741 том, а библиотека Харьковского университета даже через 20 лет после открытия насчитывала в фонде всего 26735 томов. Следует отметить, что накопленный книжный фонд до открытия библиотеки был почти полностью разобран, расставлен на стеллажах, описан, значительная часть его отражена в первых двух томах печатного каталога. Это дало возможность библиотеке с первых же дней начала занятий в университете приступить к выдаче книг, тем самым способствуя правильной организации учебного процесса [8, с. 9–25].

Таким образом, можно сделать вывод, что **сибирские библиотеки с момента своего основания служили основной цели – образованию и просвещению коренного населения.** Эта благородная цель достигалась путем целенаправленного формирования библиотечных фондов, а также с помощью разнообразных форм и методов привлечения и обслуживания посетителей. Первые библиотекари, несомненно, обладали определенными педагогическими навыками, позволявшими им, помимо непосредственной выдачи книг, осуществлять процесс руководства чтением и нравственного развития своих читателей.

В настоящее время с уверенностью можно констатировать, что славная традиция содействия библиотек образованию продолжается и имеет широкие перспективы. В Томске, по праву называемом студенческим городом, славящемся своими уникальными вузами, ведут активную работу значительное количество библиотек. Прежде всего это, конечно, научные библиотеки университетов – классического, политехнического, педагогического, медицинского, архитектурно-строительного, систем управления и радиоэлектроники. Значительное место в информационно-образовательном пространстве города занимают Областная универсальная научная библиотека им. Пушкина (ОУНБ) и Муниципальная информационно-библиотечная система (МИБС), объединяющая 17 городских библиотек.

Все эти библиотеки весьма сильно отличаются друг от друга, они имеют различные по объему и содержанию фонды, разный контингент читателей, разнообразные условия, формы и методы работы, свои материально-технические условия. Но при этом **в миссии каждой библиотеки есть общая**

о школе, давшей ему путевку в жизнь.

Федор Дмитриевич Останин родился в 1899 г. в переселенческой деревне Сидорка Барнаульского уезда Томской губернии (сейчас это территория Алтайского края). Приобщился к грамоте сначала в маленькой церковно-приходской школе в своем селе, а затем был отправлен родителями за десятки верст – в волостное село Романово, где имелось двухклассное училище Министерства народного просвещения. В Романово жили переселенцы – в основном выходцы из Украины. На квартире одного из крестьян-украинцев и снимали угол для своего «челяденка» Останины. После хорошей подготовки в начальной школе автор мемуаров получил общее среднее и педагогическое образование в Новониколаевской учительской семинарии. В годы гражданской войны участвовал в партизанском движении. В 1919–1926 гг. работал учителем в сельской школе, инспектором-методистом Каменского районного отдела народного образования. Позже окончил Промышленный институт в Иркутске, трудился инженером-строителем до выхода на пенсию.

Подробные воспоминания были написаны Ф. Д. Останиным, когда он был пенсионером и жил в г. Алма-Ате, и в 1972–1973 гг. по просьбе сотрудников сектора культурного строительства Института истории, филологии и философии СО АН СССР присланы в Новосибирск по почте. В них речь идет о детстве автора в деревне, его учебе в школе, работе помощником волостного писаря, затем учебе в семинарии, участии в строительстве советской школы в Западной Сибири. Некоторые страницы этих воспоминаний, хранящихся в настоящее время в секторе истории культуры Института истории СО РАН, были опубликованы [2–5].

Представленный здесь раздел печатается впервые (за исключением небольшого фрагмента), со значительными сокращениями. Он посвящен времени обучения автора (1911–1914 гг.) в Романовской двухклассной школе. Этот раздел открывает мемуары, имеет авторскую нумерацию и название: «1. Деревня». При публикации нами исправлены явные опечатки и ошибки, осуществлена новая разбивка текста на абзацы – для удобства чтения. Угловыми скобками отмечены купюры. В прямоугольных скобках сделаны вставки уточняющего характера.

В школе первый день был непредвиденно нов, интересен, богат впечатлениями. Мне дали учебники: помимо священной истории я получил «Краткий курс физической географии» Раевского, «Геометрию» Страхова, «Естественную историю» Утушкина, «Курс арифметики» Киселева, «Сборник задач» Арженикова, краткий курс «Отечественной истории» Рождественского, «Курс грамматики» Некрасова, ч. II. Такое обилие учебников поражало, радовало: ведь все ново, невидано, неслыхано! Я получил несколько тетрадей, карандаш, ручку с пером.

«Ну, – думаю, – вот это школа! Недаром называется 2-классной». И поразительнее всего – парты маленькие, всего на два человека. Удобно! Проходы между ними. На стене прямо перед нами большой портрет царя, а ниже под ним – большая географическая карта. На стене тоже картины, но не из священной истории, а из отечественной. Позже, когда мы изучали отечественную историю, буквально каждое событие мы видели тут же на картине: вот «Призвание варягов», нач[ало] Русского государства – 862 год; вот взятие Олегом Киева – 912 г.; а вот «Крещение Руси» – группа священников на берегу, а в реке Днепр масса; людей, голые, по грудь в воде, принимают веру Христову – 988 г.; вот нашествие татар – 1224 г. И так до «Освобождения крестьян от крепостной зависимости» – 1861 г. Это

3. **Гузнер, И. А.** Библиотеки Сибири в XVIII веке и русское просвещение / И. А. Гузнер // Пятые Макушинские чтения: тез. докл. науч. конф., 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 53–55.
4. **Захарова, Т. В.** Библиотеки русской православной церкви в Якутии (XIX век) / Т. В. Захарова // Там же. – С. 117–119.
5. **Никиенко, О. Г.** О развитии библиотечного дела в Томске в XIX веке / О. Г. Никиенко // Там же. – С. 125–127.
6. **Справочник** библиотекаря / под ред. А. Н. Ванеева, В. А. Минкиной. – СПб.: Профессия, 2000. – 432 с.
7. **Сталева, Т.** Сибирский просветитель Петр Макушин / Т. Сталева. – М.: Русский двор, 2001. – 288 с.
8. **Филимонов, М. Р.** Книжная сокровищница Сибири: к 100-летию со дня открытия Научной библиотеки Томского государственного университета / М. Р. Филимонов. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 1988. – 198 с.
9. **Харченко, Л. Н.** Монастырские и церковные библиотеки Прибайкалья в конце XVII-XVIII веке / Л. Н. Харченко // Пятые Макушинские чтения: тез. докл. науч. конф., 25 – 26 мая 2000 г., г. Томск. – Новосибирск, 2000. – С. 39–42.
10. **Шрайберг, Я. Л.** Мировые тенденции развития библиотечно-информационной сферы и их отражение на пространстве СНГ / Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. – 2005. – № 1. – С. 25 – 47.

УДК 370.179 + 372

В. А. Зверев, К. Е. Зверева

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА НА АЛТАЕ В НАЧАЛЕ XX в. (По воспоминаниям Ф. Д. Останина)

Парфразирова слова поэта, можно сказать: «Все прогрессивные реформы и любая модернизация системы образования реакционны, если в ходе их проведения рушится, страдает школа». Имеется в виду школа как один из главных институтов социализации детей и молодежи в современном мире, как второй родной дом для учащихся. Общество и государство должны быть заинтересованы в том, чтобы сохранить каждую, даже самую маленькую и «неперспективную» школу – этот иногда чуть ли ни единственный огонек культуры в деревне. История многих российских образовательных учреждений уникальна, она нуждается в специальном изучении, как и история всей системы образования в России. Одним из важных источников такого изучения являются весьма информативные и в то же время эмоционально окрашенные воспоминания бывших учеников о своем школьном детстве, как тех, кто потом стал знаменитым, так и людей «обычных», «простых».

Сибири в этом смысле повезло: мы знаем немало замечательных мемуаров своих земляков о детстве, прошедшем под влиянием училища и учителей. Достаточно напомнить об опубликованных книгах тюменского и потом московского купца Н. М. Чукмалдина [7], алтайского крестьянина С. П. Титова [6], замечательного русского писателя В. П. Астафьева [1]. Сегодня мы предлагаем читателю познакомиться с воспоминаниями Ф. Д. Останина

[Из-за крайне тяжелых материальных обстоятельств родительской семьи второе полугодие учебного года автором мемуаров было пропущено].

Весна 1912 года была довольно благоприятной. Мы произвели посевы, достаточные для нашей семьи, хорошо провели сенокос и уборку урожая. Появился свой хлеб, и в достаточном количестве. Семья ожила. И снова в начале октября отец повез меня в с. Романово в школу. С какой же огромной радостью я ехал туда! <...>

Утром мы были в школе. И зав[едающий] школой, и все учителя – новые. Выслушав отца, новый зав Иван Степанович очень посочувствовал нам, пожалели все потерянный год, и я снова был восстановлен в четвертом отделении. Дня через три вечером на мою квартиру пришел мужичок, а с ним – паренек моего возраста. Я в нем узнал ученика нашей церковно-приходской школы Ваню Похиленко. Его отец привез тоже учиться в 2-классную школу. Был принят на квартиру и Похиленко. Мы уже знали друг друга по Сидорской школе, и это «родство» было особенно приятно. Ваня рассказал мне, что вместе с ним приехали из нашей же школы еще три девочки и мальчик. Я их хорошо знал – это были дети очень зажиточных родителей. <...>

Занятия мне в этом году показались интереснее, живее [чем в прошлом]. Те же предметы, те же учебники, но преподаватели были другие. Ясно представляю и сейчас маленькое прелестное существо – учительницу географии и естественной истории Евгению Францевну Наревскую (она приехала из Барнаула); несколько серьезную и строговатую Харитину Яковлевну – жену зава, преподавателя истории. А сам Иван Степанович внешне не производил особого впечатления, но скоро стал всеобщим любимцем. Он преподавал русский язык, арифметику и геометрию. Уроки русского языка стали для нас наслаждением.

И тут уместно сказать о том своеобразном стиле занятий, который определял весь строй школьной жизни. [Поражало] обилие картин, о которых я уже говорил, наглядных пособий не только по истории, естествознанию, географии, элементарной физике, но и по русскому языку. Например, «Таблица коренных слов», т. е. слов, которые полагалось писать только с буквой «ять». Их много, надо помнить наизусть – ошибки на правописание буквы «ять» считались грубейшими ошибками. Вот таблица падежных окончаний существительных, а вот – прилагательных, дальше – числительных; все формы местоимений, от личных до неопределенных. Наиболее трудные правила правописания глаголов.

Уроки русского языка Иван Степанович проводил примерно так: приходит в класс, в руках у него книжка – Н. В. Гоголь, Избранные сочинения. Садится и начинает читать приезд сыновей Тараса из бурсы домой. А читает, как артист: с мимикой, выражением, интонацией, жестами. Звонок – час пролетел незаметно. «Ну, ладно, продолжим в следующий раз», – обещает он. А в следующий раз приходит, – та же книга в руках. Спрашивает: «Ну как, продолжим?» – «Продолжим», – хором отвечаем мы. «Ну, а запомнили вы хоть что-нибудь из того, что мы прочитали?» – «Запомнили», – уверяем мы. «А ну-ка, давайте попробуем – кто как запомнил! Ну вот, например, Васичев!» Васичев, конечно, запомнил наиболее яркие моменты встречи, но получается кратко, сухо, нет подробностей. То же – второй, третий [ученики]. Иван Степанович сокрушенно делает вывод: «Слабо запомнили. А ведь дальше – еще интереснее: Тарас поедет с сыновьями в Запорожскую Сечь, там его будут встречать, потом будут выбирать кошевого, потом война с Польшей, потом Тараса поляки сожгут». Интерес наш взвинчен до предела. А Иван Степанович говорит, что если мы будем читать и дальше так запоминать, так время тратить не стоит. И предлагает: чтобы лучше запомнить ... записать прочитанное в тетрадях под диктовку, если не всё, то хотя бы отдельные эпизоды, которые труднее запоминаются.

Выходит к доске тот же Васичев, пишет первую фразу под диктовку учителя. У него, конечно, есть ошибки разных «сортов». [Они] коллективно выправляются с обоснованием

в нашей классной комнате, где располагались 4-е и 5-е отделения. И то ли потому, что эти картины висели перед моими глазами два учебных сезона, по прошествии более 60 лет я и сейчас любое событие со всей полагающейся хронологией, со всеми подробностями мог рассказать на любом экзамене.

Кроме картин, на стенах были развешены тоже поразившие меня «странные» таблицы. На картонках таких же размеров, как и картины по истории, – крупная четкая надпись: «Сосна и что из нее делается», а к ней прикреплены веточка сосны, квадратик сосновой коры, шишка сосновая, крошечные подобию доски, бревна, наиболее известные поделки из дерева сосны, вплоть до канифоли, скипидара и смолы в маленьких стеклянных пробирочках. То же – из березы, дуба, липы, кедра. А вот представлен хлопок – от веточки и орешка до ткани; а тут – знакомые нам с раннего детства всякие зерновые – от пшеницы до гречки; камешки различных горных пород и пески разной крупности и цвета. Оказывается, это – наглядные пособия для изучения «Естественной истории» Утушкина. В особом шкафу, в стеклянных банках с жидкостью – настоящая гадюка, уж, ящерицы, лягушки. Приборы по физике тоже были очень интересны и занимали большой шкаф. Одним словом, я оказался в мире новых представлений, который мне никогда и не снился.

И занятия проводились не в обычном для меня виде: грамматику, историю и чистописание преподавала учительница Елена Севастьяновна, она же вела второе отделение; арифметику, геометрию и естественную историю – Михаил Павлович, зав[едующий] школой; закон Божий приходил преподавать поп. Первое отделение вела специальная учительница. Коридор школы был большой и широкий, там происходили наши игры.

Я был очень доволен школой, учился усердно, с удовольствием. И на квартире у деда Хруля Федора, хотя и было тоже все необычно для меня, но приятно. У него большая семья: два взрослых сына, сноха, внук, старушка – баба Мотря – и мы двое с товарищем. И, казалось, всем достаточно места в комнатке и кухне. Правда, мы с товарищем спали на полу, на соломе. Баба Мотря иногда прикрывала нас сверх наших одеялишек своей толстой дерюгой – было тепло.

Скоро я стал понимать украинский язык, и весь быт украинской крестьянской семьи очень мне нравился. Старик [Федор] был очень религиозен. Вечерами, подтапливая печку соломой, он сидел перед ней на маленьком трехногом стульчике собственного изготовления и гнусавым тенорком пел «святые ирмосы и тропари». Скоро и нас он привлек к этим «песнопениям», и тогда мы трое, особенно в воскресные дни, пели: «Отверзи уста моя и наполнятся духом...» Каждое утро он вставал очень рано, зажигал лампаду у икон, в холщовой рубаше и портах становился на колени и с широко распростертыми руками молился вслух, полупшепотом, читая наизусть бесконечный набор молитв. И когда мы учили уроки по священной истории, он с удовольствием слушал, лежа на нарах.

[Но] как только мы начинали [учить] географию, где говорилось о том, что Земля имеет форму шара, что она вращается вокруг «своей оси» и вокруг Солнца, он возмущался. Садился на нарах и с негодованием говорил: «Хм, напышут же так у чортового батька! Зэмля – кругла, крутятся на своей оси, кругом сонця! Да хибя можна дитэй учить цёму богохульству? Та хто ж ии зробив, ту ось? Та як бы вона крутылась, так мы вси як горох посыпалысь бы з неї. У Священому Писании сказано: «На водах основал еси землю, яже не подвижеться». Бачь! А тут, суккыного сына, крутятся!? Така брэхня, просты Господы, а в книгах пышуть». Мы настораживались. Дед, конечно, большой знаток Священного Писания, в наших глазах – авторитет, и если там так прямо и написано: «яже не подвижеться», то как же все-таки так утверждает география? Ведь авторитет Священного Писания в нашем сознании поддерживался весьма высоко. [Происходило] раздвоение [наших представлений] с перевесом в сторону «писания». <...>

зав[едующий] В. Д. Фоменко много и подробно рассказал об учительской семинарии. В семинарии не только обучали бесплатно, но еще и платили ученикам стипендию 15 руб. в месяц. Конечно же, почти все мы решили поступать после окончания школы в семинарию. А туда надо выдержать конкурсный экзамен по всем проходимым в школе предметам. <...>

И вот в один из дней в школе нашел меня мальчик из третьей группы, местный житель, и рассказал мне потрясающие вести. «У нас, – говорит, – вчера ночевали дорожники из вашей деревни и говорят: наш тут деревенский мальчишка учится (Останенко его фамилия), так скажите ему, что его «батька» арестовали и увезли куда-сь, – он старшину побил». Ужас! Страшно жаль отца! Слово «арестовали» тогда было равносильно смерти. И как же теперь мне быть? Приедут за мной и увезут домой? А потом что? Без отца! Всему, значит, конец! Сколько было слез и бессонных ночей! А никому ни слова не говорил о своей беде.

Очевидно, и сам я резко изменился. В какой-то день после занятий ко мне подошла учительница Харитина Яковлевна: «Пойдем со мной в учительскую, я хочу с тобой поговорить». Пришли. Она положила руку мне на голову и, глядя пристально в глаза, ласково спросила: «У тебя что-то не ладно, ты не заболел ли? Переживаешь ты что-то? Расскажи!» Я не выдержал и расплакался. Она пригладила мои «вихры», дала возможность немного «выплакаться». Немного успокоившись, я рассказал ей о своем горе. Ее суровое лицо стало, кажется, еще суровее и строже. «Не плачь, голубчик, надо привыкать ко всему. В жизни очень много горя и печали, но и много радости. Я вот тебе тоже поведаю о своем горе. От Ивана Степановича три месяца не было письма, а недавно наш товарищ сообщил, что его тоже арестовали. Видишь, у нас с тобой одинаковое горе. Не плачь! Учись, как учился». – «Да, – говорю, – а с квартирой-то как, я же задолжал». – «Ничего, ладно, я за тебя рассчитаюсь. Ты же был любимцем Ивана Степановича, мы ведь часто с ним о тебе говорили».

Какая же это была моральная поддержка! Она прибавила мне сил противостоять моей беде. Очень часто [я позже] вспоминал этих людей, Ив[ана] Ст[епановича] Сергеева и его жену, которых я с тех пор не только не видел, но и ничего о них не слышал; думал, где же и как закончили свою жизнь эти светлой души люди?!

Наступал апрель, а с ним и распутица. Мои валенки промокали. Видел и чувствовал, что Харитина Яковлевна пристально следит за мной. Но все опять изменилось неожиданно и счастливо. Пришли мы с Иваном из школы, и вижу я – во дворе привязан к столбу наш Рыжка; сани с коробком на дворе, тоже наши. Влетаю в избу – отец сидит на лавке и весело разговаривает с хозяином. Я – в слезы. «Ну, что, заждался? Знаю, знаю, пережил ты много за это время. Ну, ладно, все хорошо». А когда он вынул из домашнего холщового мешка новенькие сапожки, да еще с галошами, я обомлел! А потом – серенький новый костюм и новенькую парусиновую фуражку с черным суконным околышем и с блестящим лаковым козырьком. Изумление! <...>

После Пасхи занятия в школе еще больше носили характер подготовки к экзаменам. А экзамены надо было держать по всем проходимым предметам. В конце мая состоялись экзамены, они длились немного больше недели. Письменные: по русскому языку – диктант и изложение на заданную тему; по арифметике – решение задачи с объяснением. Это не избавляло нас от устных экзаменов по этим же предметам. Экзамены прошли хорошо, спокойно. Все успешно закончили курс, нас поздравили, напутствовали, и это означало, что мы расстаемся со школой, школьными товарищами и преподавателями навсегда. Для многих так и было.

Многие решили поступать в Новониколаевскую учительскую семинарию. Куда же больше? Единственный выбор – и по необходимости, и по «призванию». Вас[илий] Дем[ьянович] Фоменко познакомил нас с положением для поступающих в семинарию. Принимались лица с образованием не ниже 2-классного училища, не моложе 14 лет, мужского пола. С экзаменами по всем предметам, проходимым в школе. Особенно тревожным для меня оказалось предупреждение: «Неспособные к музыке и пению в семинарию не принимаются». А у меня с пением, как назло, всю жизнь нелады. Написали

правильного и неправильного, с выделением существительных, прилагательных и других частей речи... Получается кропотливое, довольно прозаическое занятие, а час проходит быстро. В дальнейшем мы, конечно, чтение продолжаем слушать, но закрепление в памяти нового происходит по-иному.

Я хочу этим отметить, что трудная грамматика русского языка того времени Иваном Степановичем проходила вся на материале литературных произведений. Так мы узнали и Тургенева с его «Записками охотника», Пушкина с его стихами, Григоровича с его «Антоном Горемыкой», а Некрасов был нашим кумиром. При школе была ученическая библиотека. Спрос на знакомых нам авторов был огромный.

Кажется, пустяковый случай породил новую и очень приятную форму занятий языком и литературой. Как-то на уроке русского языка встретилось слово «тротуар». Для нас, деревенских ребят, слово это было, конечно, незнакомо. Учитель объяснил. И тут же предложил: если кому в книге встретится незнакомое слово, запишите его на листочек бумаги, и как только у нас накопятся такие слова, мы в один из субботних вечеров соберемся и все их разберем. Слова накопились быстро и много. Субботний вечер состоялся, и каким же интересным он для нас оказался! Само по себе разъяснение значения «непонятных» слов [было полезным], но и оказалось неизбежным касаться того, откуда оно [слово] взялось, из какой книги или произведения, по какому поводу употреблено. И стали такие субботы повторяться еженедельно. На одной из суббот сама собой возникла идея – издавать рукописный журнал «Первый шаг». До конца учебного года вышло два номера. Читались они тоже на субботах.

Словом, зима прошла удачно, интересно, с хорошим накоплением знаний. В нашем четвертом отделении было около 20 человек. Все были переведены в пятое. <...>

[В следующем учебном году] в школе снова перемены: новый зав[едующий]. Ивана Степановича нет. Мне было грустно – любил я этого человека. Жена его Харитина Яковлевна сообщила, что он поступил в Томский учительский институт – учиться. Вместо него назначен Василий Демьянович Фоменко, только что окончивший Новониколаевскую учительскую семинарию. Сын крестьянина соседнего села Гилева Лога, довольно зажиточного украинца. Плотный, крепкий, по-украински добродушен, брюнет со следами оспы на лице, подлинный сын деревни. Характер занятий в школе почти не изменился. Новый зав[едующий], только что начинающий свою учительскую деятельность, очевидно, решил внимательно присмотреться, изучить тот опыт работы, который сложился до него.

В нашем 5-м отделении было человек 15. Все намеревались учиться дальше. А где? Прежняя 2-классная школа давала все же солидный объем знаний. Оканчивая 5-е отделение, ученик знал грамматику в объеме 1-й и 2-й части Некрасова, этимологию и синтаксис. Считалось недопустимым делать грамматические ошибки, несмотря на исключительную трудность прежней грамматики русского языка. Заканчивая синтаксис, мы должны были свободно пользоваться знаками препинания, вплоть до «точки с запятой» и «многоточия». Арифметику заканчивали задачами на «правило смещений» и сложными процентами. Геометрию [изучали вплоть] до стереометрии. [Изучая] географию, [знали] не только физический обзор зем[ного] шара с совершенно свободной ориентировкой по карте и на глобусе, но и политическую географию с элементами экономической. [По] естествознанию [изучались] ботаника и зоология, краткие сведения по физиологии человека в объеме учебника Утушкина. Отечественную историю [мы знали] в объеме учебника Рождественского. Не говорю уже о многих разновидностях отдельных «предметов» по закону Божию.

Значит, по подготовке и наличию знаний мы могли поступать в любое среднее учебное заведение этого времени. А по [нашему] экономическому и правовому положению мы могли делать очень ограниченный выбор. Самыми доступными для нас были ... учительская семинария (чуть ли ни единственная в Сибири) в Новониколаевске и фельдшерская школа, кажется, в Томске. На одном из субботних вечеров как-то и возник такой разговор. Наш

– С. 19–23.

3. **Останин, Ф. Д.** В начальной школе и учительской семинарии / Ф. Д. Останин // Красен человек ученьем: материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX-начало XX в.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – С. 80–90.

4. **Останин, Ф. Д.** Учеба учителей / Ф. Д. Останин // Школа и учительство в Сибири, 20-е – начало 30-х гг.: материалы по истории культуры и интеллигенции советской Сибири. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 36–59.

5. **Пыстина, Л. И.** Новониколаевск, год 1916-й: воспоминания Ф. Д. Останина о Новониколаевской учительской семинарии / Л. И. Пыстина // Гуманитарные науки в Сибири, Сер. Культура, наука, образование. – 2002. – № 3. – С. 104–109.

6. **Титов, С. П.** Два детства / С. П. Титов. – М.: Сов. Россия, 1965. – 169 с.

7. **Чукмалдин, Н. М.** Записки о моей жизни / Н. М. Чукмалдин. – М.: Типо-литогр. А. В. Васильева и К°, 1902. – 197 с.

УДК 37

И. Ю. Юрочкина

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Для России рубеж XIX – XX вв. был временем бурных экономических, политических, общественных и культурных изменений; наряду с этим обострились и социальные проблемы. В условиях демократического подъема в педагогике в практике прогрессивных учителей появилось стремление к поиску новых путей просвещения народа. С этой тенденцией тесно связано возникновение феномена внешкольного образования. Конец XIX столетия характеризуется появлением первых публикаций по внешкольному образованию, которые явились своеобразными прародителями современной теории социально-культурной деятельности. Это книги В. П. Вахтерова, Е. Н. Медынского, В. И. Чарнолуцкого, С. О. Серополко, А. У. Зеленко и других русских педагогов, которые разработали оригинальную концепцию, отстаивающую приоритет всестороннего развития личности. Авторы занимались также актуальным до настоящего времени вопросом о соотношении школьного и внешкольного видов образования. «Внешкольное образование никакою школой заменено быть не может... чем выше образование школьное, тем больше потребность во внешкольном образовании. Следовательно, не может идти речи о замене и дополнении» [27, с. 8]. Внешкольное образование, по их мнению, способствовало гармоничному развитию личности. Гармонически развитая личность – человек, одинаково широко развитый в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношениях. Свобода мыслилась первым теоретикам внешкольного образования в качестве основного условия такого развития. При этом источник свободы – прежде всего, частная инициатива. Таким образом, **задачи всех учреждений внешкольного образования не столько образовательные, сколько развивающие.** Среди «форм содействия внешкольному образованию» были народные

образец прошения на имя директора, перечень необходимых документов. Свидетельства об окончании [школы] нам обещали к 20 июля. Приемные испытания [в семинарии] начинались с 15-го августа. А пока – на пашню. <...>

Завершился один из важнейших этапов жизни деревенского подростка: закончена 2-классная школа. Ох, как много это значило тогда для него! Многие из нас с этим образованием вступили в большую, сложную и трудную жизнь первого периода революции, последующей борьбы и строительства. Я часто вспоминал свою 2-классную школу в течение всей своей жизни. Ее учителей – скромных, трудолюбивейших, честнейших людей. И всегда испытывал и испытываю огромную сыновнюю любовь и благодарность к ним.

Вскоре мне пришлось самому стать учителем в период полной ломки всего старого, в том числе и школы. Более того, в ранней юности мне пришлось работать инспектором, методистом, организатором новой школы. Я не только видел, но и активно участвовал в разрушении старой школы и строительстве новой, от детского сада до вуза. Признаюсь совершенно искренне, откровенно, исходя все из ... избранной мной позиции беспощадного отношения к фактам: я часто испытываю назойливые и чувствительные угрызения совести. С каким же усердием, достойным лучшего применения, мы громили старую школу! Именно громили, руководствуясь чрезвычайно простым и чрезвычайно упрощенно понятым принципом: все старое – громи! Мы в порыве «революционного» усердия забыли, что эта самая старая школа создала ту самую культуру, не усвоив которую, нельзя стать коммунистом, как говорил Ленин; что эта самая школа дала народу высокообразованных специалистов, ученых, убежденных борцов за народное дело. Главная же ее заслуга, думаю, в том, что она умела дать прочные, фундаментальные знания по всем изучаемым предметам. <...>

А сейчас с той же беспощадностью надо отметить ту святую, непоколебимую, детскую уверенность, которая мало чем отличается от такой же наивности, в том, что мы, разрушая старую школу «до основания» ... за один-два года после выхода в свет программы ГУСа – подлинного, строго научного документа марксистско-ленинской педагогики – построим Единую, Трудовую, Политехническую школу! Точно так же, как хотели сразу же строить коммунизм путем организации первых сель[ско]хоз[яйственных] коммун, на основе прадедовской техники. В конце двадцатых годов по «инициативе» «обеспокоенных» за судьбу советской школы педагогов-«марксистов» с невозмутимым спокойствием была изгнана из педагогики «прожектерская» программа ГУСа. И советская педагогика снова была поставлена перед необходимостью «нового» поворота. А куда? Старое – охаяно, разрушено, новое – не создано.

И начался длительный период «поисков», программотворчества – почти ежегодного, методического – как в отношении создания стабильного учебника и руководства, пособий, так и в отношении классного процесса работы. Огромное наследие научно-методического и педагогического опыта старой [досоветской] школы оказалось забытым....

Останин Ф. Д. *История – вечно живая память народа // Институт истории СО РАН, сектор истории культуры, коллекция воспоминаний, п. 118, л. 22—25, 28—39 (отд. паг.). Машинописный подлинник. На л. 41 подпись машинописью – «Останин Ф. Д. (инженер-строитель)», домашний адрес в г. Алма-Ате, дата – «24-IV-72 г.».*

Библиографический список

1. Астафьев, В. П. Последний поклон: повесть: в 2 т. – Изд. доп. и испр. - Красноярск: Благовест, 1994.
2. Боже, вразуми нас в учение!: из воспоминаний Ф. Д. Останина / публ., ред. и предисл. В. А. Зверева // Сиб. учитель: науч.-метод. журн. – 2004. – № 1.

тературные, музыкальные вечера, постановки спектаклей, экскурсии разной продолжительности и направлений, конкурсы сочинений, совместные походы в театр, выпускные балы, поездки, отдых и занятия на школьной даче; действовало даже Общество школьных дач [29, 30]. Впечатления от этих мероприятий надолго остались в памяти выпускников гимназий, нивелировав некоторые негативные стороны школьной действительности [34, с. 267; 3, с. 205].

В новых исторических, социально-культурных условиях встала с особой остротой проблема вынесения внеурочных занятий за рамки школы, желательно за пределы города. При этом обязательным условием являлась доступность не только детям высокообеспеченных семей, напротив, **новый опыт был в первую очередь направлен на детей из семей социально незащищенных слоев населения.** Это обеспечивалось в основном благодаря отдельным личностям, увлеченным своим делом, энтузиастам. Так, по инициативе Елизаветы Орловой появился кружок устроителей детских колоний московских городских начальных училищ, члены которого занимались организацией летнего детского отдыха. Была разработана целая система воспитательной работы, включающая в себя элементы образования. Отношения и занятия в колониях были приближены к семейным, основной акцент делался на нравственное и умственное развитие ребят. Колонии устраивались в частных усадьбах, в помещениях школ, в семьях.

Помимо летних колоний внешкольными вариантами среды развития личности являлись клубные объединения, спортивные площадки. Сегодня хорошо известна деятельность П. Ф. Лесгафта, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатова и других представителей прогрессивной интеллигенции, так же как и организованные ими детские клубы и детский сад под общим названием «Дневной приют для приходящих детей». На базе приюта действовало культурно-просветительное детское общество «Сетлемент». Главной целью созданных организаций внешкольного типа было удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишенной возможности получить школьное образование.

Кроме частной инициативы **широкое распространение в дореволюционной России получила общественная деятельность по претворению в жизнь идеи внешкольного образования.** Большая заслуга в пропаганде внешкольного образования принадлежит общественным просветительским организациям, кооперативам, профессиональным клубам, которые часто выступали в роли спонсоров, учредителей [31, с. 104]. Появлялись различные общества, ставившие основной своей целью организацию разумного, плодотворного досуга населения; содействие распространению образования; всестороннее развитие личности. Особенно успешно подобный опыт был реализован в городах Сибири, что обусловлено рядом специфических тенденций развития этого региона.

В Томске Общество попечения о начальном образовании было создано в 1882 г. группой либерально-буржуазных деятелей во главе с П. И. Макушиным. Общество содержало четыре приходских училища, вечерние классы, женскую рукодельную школу, бесплатную народную библиотеку, действующие под девизом: «Ни одного неграмотного!». Целью общества было содействие развитию образования во всех его отраслях [14]. Общество

библиотеки, читальни, научно-образовательные и иные музеи; бесплатные и платные народные чтения; лекции, концерты, спектакли, образовательные экскурсии [4]; школы для взрослых различных типов (воскресные, краткосрочные специальные и систематические тематические образовательные курсы), кинематограф, концерты, праздники, спорт, народные дома, клубы [27, с.11] и т. п.

Как показывает анализ теоретической разработки и практического осуществления этих форм внешкольного образования, первоначально оно мыслилось в качестве культурно-просветительской деятельности преимущественно для взрослых. Деятели по внешкольному образованию смотрели на свою работу как на просвещение вообще, как на «своеобразное культурное мессианство» [33, с. 4], т. е. понятие «внешкольное образование» уже на этапе зарождения самого феномена имеет несколько трактовок. С одной стороны, «внешкольное» – имелось в виду «послешкольное», а для кого-то и «вместо-школьное» образование, т. е. определение давалось не по содержанию деятельности (она могла заменять школьную по некоторым параметрам), а по возрастной принадлежности участников образовательного процесса. С другой стороны – это возможность развития, гармонизации личности, своеобразное условие саморазвития, самореализации при глубоком осознании личностью своих потребностей, способностей, активном деятельном включении внутренней активности субъекта образования. Любая из этих трактовок может быть адаптирована и к детскому внешкольному образованию. Оба приведенных понимания свидетельствуют о закономерном появлении внешкольного образования, о назревшей необходимости в нем. В таком случае и причина его возникновения оказывается двоякой: с одной стороны, идущая от личности – потребность ее в разностороннем, гармоничном развитии. С другой стороны – более «приземленные» задачи, продиктованные реалиями жизни – отвлечь от улицы, пьянства, бродяжничества [5]; т. е. внешкольное образование выступало как форма организации «разумных развлечений», досуга.

Внешкольное образование детей возникает как бы «около» образования взрослых, но причины его появления, на наш взгляд, аналогичны. Одной из немаловажных проблем того времени являлась подготовка подрастающего поколения к жизни, поиск новых средств и механизмов социализации. **Историческая действительность остро поставила задачу создания не только учебных, но и воспитательных, внешкольных типов учреждений, которым надлежало решить социальную проблему занятости детей вне школьного времени.** При этом теоретическое осмысление внешкольного образования детей получило свое начало несколько позже, чем практическая реализация этой необходимости, осуществлявшаяся первоначально как синтез воспитательных, образовательных, развивающих, социализирующих доминант.

Опыт организации планомерного деятельного досуга за рамками учебных занятий был и раньше. Однако осуществлялся он в основном в стенах и силами педагогов так называемых элитарных учебных заведений (лицеев, гимназий). Во внеурочной жизни имели место те способы организации досуга, которые воссоздавали в гимназии семейную атмосферу, утраченную многими учащимися в родном доме [2, 28]. Примерами могут служить ли-

Общества содействия физическому развитию населения. К 1901 г. Томск все более приобретал характер просветительного центра для всей Сибири. Постепенно начинался обмен опытом, выставки, организовывались и проводились курсы для руководителей площадок и детских колоний [25]. Многие города Сибири ориентировались на опыт томичей. Новониколаевск – один из них.

У истоков образования в Новониколаевске стояли интересные люди, яркие сильные личности, всесторонне образованные, увлеченные энтузиасты. Они открывали первые школы разного уровня по своей инициативе, опираясь в основном на общественную поддержку. Одной из отличительных особенностей образовательного пространства молодого города являлось то, что при открывавшихся школах с первых же дней действовали кружки разных направлений, народные библиотеки, проводились воскресные чтения. **В Новониколаевске параллельно с зарождением, оформлением школьной системы шло формирование основных направлений внешкольного образования** (художественно-эстетическое, спортивное, рекреационно-оздоровительное, туристско-краеведческое, прикладное творчество и др.). Ярким доказательством этого является организация учебно-воспитательного и внеурочного процессов *Новониколаевского реального училища* [6]. Кроме этого, педагоги стремились как можно большее количество детей и подростков дошкольного и школьного возраста не оставлять без присмотра, педагогического руководства и специально организованной среды даже в каникулярное время. Помимо экскурсионной деятельности, доступной далеко не каждому ребенку, устраивались летние детские площадки. Этот тип учреждений внешкольного характера уже был к тому времени известен во всех крупных сибирских городах. Не остались в стороне от этого важного направления развития внешкольного образования и педагогические кадры Новониколаевского реального училища. Они решили первыми создать такую площадку, оборудовать ее, содержать и сделали это несмотря на многочисленные проблемы организационного характера. Это была общая площадка для детских игр учащихся всех учебных заведений города, организованная на участке бывшей Старо-Базарной площади, рядом со строящимся зданием реального училища. Размер участка площадки составлял 57х24,6 сажени (на пересечении Николаевского проспекта и Воронцовской улицы).

Площадка была оборудована в 1911 г., к занятиям с детьми были привлечены инструкторы и учительницы со специальным образованием. Приходящие дети были как учащимися Новониколаевского реального училища, так и не входящими в его ученический состав, разных возрастов (в том числе, и дошкольники), разных уровней подготовки. Как правило, мальчики и девочки играли, занимались гимнастикой и обучались ручному труду, рисованию, лепке совместно. Кроме этого, на площадках они учились читать (или совершенствовали свои умения), осваивали основы драматического мастерства, пения. В конце каждого месяца руководители площадки готовили отчет о запланированной деятельности и результатах проделанной работы.

Новониколаевское Общество попечения о народном образовании открыло такие площадки лишь в 1913 г. [7]. На первый призыв Общества откликнулось до 1000 человек детей дошкольного возраста, что показало острую необходимость в подобного рода учреждениях. Но общество могло принять лишь 80 человек, исходя из финансовых соображений. На протя-

распространяло деятельность на Томск и Томскую губернию, занималось теоретической разработкой вопросов образования, устраивало публичные собрания, лекции, курсы, беседы, экскурсии, народные чтения, спектакли, издавало книги, брошюры, периодическую литературу и учебные пособия; поддерживало и обеспечивало книгами народную библиотеку. В 1900 г. было переименовано в Общество попечения о народном образовании, а в 1920 г. ликвидировано.

Не менее значимую деятельность в области внешкольного образования, на наш взгляд, развернуло в Томске *Общество содействия физическому развитию*, существовавшее с 1896 г., устроители которого рассматривали досуг как основной фактор развития личности [15]. Целью общества было содействие улучшению физического и нравственного здоровья населения города, осуществление гигиенических мероприятий. Средства общества слагались из пожертвований и субсидий, членских взносов, от доходов, выручаемых из спектаклей, лекций, выставок, концертов [16]. Несмотря на недостаток средств, общество последовательно организовало целый ряд учреждений, которые справедливо можно отнести к учреждениям внешкольного образования: катки, купальни [17], летние и зимние площадки для детей, манежи, летние детские колонии (самыми известными из них были Басандайская и Берская [18], оздоровительные колонии для взрослых.

Одним из приоритетных направлений деятельности Общества содействия физическому развитию в области внешкольного образования детей являлось устройство летних и зимних площадок, манежей (как школ развития личности, действующих круглогодично); обеспечение их функционирования. Открывая площадки, общество, помимо мысли о развлечении детей, руководствовалось более серьезным взглядом на них: его члены видели в площадках одно из важных «гигиеническо-педагогических средств» [19], которые влияют как на развитие телесных способностей детей, так и на их умственную и нравственную сферу.

На площадках дети и подростки были увлечены разнообразными играми, занятиями гимнастикой, рукоделием, шитьем, вязанием, лепкой из глины, переплетным делом, основами столярного мастерства, пением, рисованием, музыкой, декламациями, детскими представлениями; прогулками, познавательными экскурсиями [20]. Разнообразные направления деятельности, организованные руководителями площадок и их помощниками, выходили далеко за пределы только физического развития. Помимо всего, дети и подростки занимались высаживанием цветов, овощей, уходом за ними, что расширяло их познания об окружающей действительности, развивало чувство ответственности [21]. Составлявшийся план ведения площадки помогал обеспечивать «цельный характер и большую систематичность в постановке дела» [22]. Группы на площадках учитывались по возрасту: 6 – 9 лет; 10–14; 15 и старше. Были специально организованы группы для дошкольников (1–7 лет) [23]. Однако занятия и игры, и в особенности экскурсии, часто проводились в разновозрастных объединениях.

Томские площадки были платными. В среднем цена сезонного абонемента составляла 30 коп., разовое посещение – 5 коп. Тем, кто не имел возможности платить, снижали цену или давали бесплатные абонементы. Например, на Воскресенской площадке в 1901 г. из 378 билетов 82 было выдано бесплатно [24]. Перечисленные мероприятия – лишь основные вехи деятельности

для реализации постройки Народного Дома [8]. В 1911 г. была образована особая строительно-финансовая комиссия из людей практического опыта и технических знаний. Был создан специальный фонд [9]; проводились дни сборов пожертвований на Народный Дом (включавшие представления, продажу цветов, открыток, писем с проектом Народного Дома). В 1913 г. на бывшей Старо-Базарной площади был заложен фундамент Народного Дома [10], потом по причине финансовых затруднений дела по постройке приостановились [11]. В итоге в Новониколаевске не удалось создать до революции 1917 г. ни одного народного дома.

На территории Новониколаевска в начале XX в. действовало еще одно интересное общество, «Ясли» [12], занимавшееся в основном детьми дошкольного возраста. Оно также организовало площадку для детских игр, кроме этого, колонию для учащихся ребят. Помимо занятий с детьми в летнее время, был обустроен опытный сад и огород, где более взрослые дети приучались к садоводству и огородничеству. Колония и площадка общества «Ясли» обслуживали не только пансионеров колонии, но и приходящих из города детей, а загородная дача общества обслуживала лишь его воспитанников. Дача и опытные сад и огород общества располагались на 6 дачных участках за второй Ельцовкой, площадью всего 1800 кв.саженей, выделенных городской управой.

Таким образом, основными особенностями и сущностными характеристиками внешкольного образования как практически реализуемого и теоретически осмысленного феномена на рубеже XIX – XXв. были следующие: осуществление его преимущественно за счет и благодаря частной и общественной инициативе; отсутствие четкого выделения воспитательных, образовательных, развивающих доминант, но одновременное присутствие каждой из них; недостаточная разработанность методов внешкольной работы, которая, к тому же, не имела строгой планомерности. В рассматриваемый период цель внешкольного образования не имела точной формулировки. Это, с одной стороны, создавало путаницу, но с другой – условие свободы для реализации новых педагогических идей. *Внешкольное образование возникло вполне закономерно, его необходимость ощущалась и осознавалась как обществом, так и отдельными людьми разных возрастных, образовательных, социальных категорий, т. е., в широком смысле, внешкольное образование явилось универсальной средой развития и саморазвития личности, ставшей участником образовательного процесса.*

Библиографический список

1. **Вахтеров, В.П.** Всенародное школьное и внешкольное образование / В. П. Вахтеров. – М., 1917.
2. **Внутреннее обозрение:** хроника // Вестник Европы. – 1870. – № 8. – С.752 – 754.
3. **Волконский, С. М.** Гимназия и университет / С. М. Волконский // Мои воспоминания. – М., 1991. – Т. 2. – С.185 – 226.
4. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60. Л. 7, об.
5. **ГАНО.**Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60. Л. 38.
6. **ГАНО.** Ф. Д-157. Оп.1, Д. 2,3, 24, 52, 56, 73, 94 и др.
7. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 67. Л. 34.

жении последующих лет Комиссия детских игр и развлечений при обществе открывала площадки. В 1915 г. число детей уже составило более 250 человек. Деньги на содержание (1000 руб.) [32, с. 38] поступали частично от добровольных пожертвований, частично от взимаемой платы с детей, часть – с устройства платных детских спектаклей и гуляний.

В последние дни августа – первые дни сентября устраивались выставки детских работ, концерты, театральные постановки. Это были мероприятия городского уровня, устраиваемые Обществом попечения о народном образовании, проводившиеся, как правило, в форме народных гуляний, настоящих праздников, в городском Александровском саду (Сосновке), где, начиная с 1913 г., ребята всех детских площадок города демонстрировали свои достижения. Таким образом, помимо отвлечения детей и подростков от бездельного времяпрепровождения, деятельность, организованная руководителями детских площадок, способствовала обучению прикладным и иным видам творчества; развитию каждой отдельной личности, осознанию своей индивидуальности; объединению детей, воспитанию в них чувства общительности; умению с пользой проводить свободное время.

Благотворительное Общество попечения о народном образовании в Новониколаевске было создано в 1909 г. Среди учредителей были врачи М. П. Востоков, Е. М. Софонов, В. Ф. Сосунов, присяжный поверенный А. П. Васильев, предприниматели Н. П. Литвинов, Ф. Ф. Махотин, Л. И. Лапшин и др. [26]. Целью общества являлось содействие распространению образования в Новониколаевске и в пределах Томской губернии [13]. Для этого изыскивались средства и учреждались разные учебные заведения как школьного, так и внешкольного характера. В состав школьной, детской, театральной комиссий входили главным образом врачи, учителя и другие представители демократически настроенной интеллигенции. Благодаря деятельности общества в Новониколаевске с 1910 г. функционировали три воскресные школы, которые бесплатно обслуживали часть рабочей молодежи. Без вознаграждения в воскресные и праздничные дни работали в них учителя начальных школ. Общество вело также работу по внешкольному образованию – организовывало народные чтения, лекции, концерты и выставки. Члены детской комиссии занимались в летнее время созданием вышеупомянутых детских площадок. Зимой устраивались детские литературные вечера. Любительская труппа общества ставила спектакли, которые показывались чаще всего по воскресным выходным дням. Репертуар постановок был рассчитан на ознакомление горожан с лучшими произведениями отечественной драматургии. Подготавливались и проводились юбилейные вечера, посвященные творчеству выдающихся русских писателей (А. Н. Островского, А. П. Чехова, И. С. Тургенева, Т. Г. Шевченко, Л. Н. Толстого и т. д.).

Благотворительная деятельность общества была сопряжена с большими трудностями. Не хватало денежных средств, не было собственного помещения для проведения мероприятий. Аренда зданий также требовала дополнительных расходов и усилий. Начиная с 1908 г. общество постоянно выдвигало идею о необходимости строительства Народного Дома как «наиболее совершенной формы объединения культурно-просветительских мероприятий» [1, с. 182]. Но собственные средства были малы, а городская дума медлила с рассмотрением этого вопроса. Общество много сделало

21. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. Л. 27.
22. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л. 4.
23. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 8 – 8, об.
24. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 32. Л. 6.
25. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 170. Л. 204.
26. **Горюшкин, Л. М.**, Новосибирск в историческом прошлом / Л. М. Горюшкин, Г. А. Бочанова. – Новосибирск, 1978.
27. **Медынский, Е. Н.** Внешкольное образование, его организация, значение и техника / Е. Н. Медынский. – М., 1913.
28. **О литературных вечерах** в Новочеркасской гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. – 1868. – № 2. – С. 320 – 323.
29. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1901. – № 2. – С. 87 – 90.
30. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1899. – № 4. – С. 98 – 102.
31. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1901. – № 5. – С. 100 – 104.
32. **Ромм, Т. А.** Становление и развитие социальной педагогики в России в конце 19-начале 20 века: дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Ромм. – М., 1995.
33. **Русаков, С.** История внешкольного образования в связи с вопросом о тэйлоризации внешкольной работы / С. Русаков // Общие вопросы внешкольного образования. – Томск, 1922. – Вып. 1. – С. 4 – 7.
34. **Цветаева, А.** Воспоминания / А. Цветаева. – М., 1995.

8. ГАНО. Ф. Д-97. Оп.1. Д. 67. Л. 8.
9. ГАНО. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 67. Л. 3 – 5.
10. ГАНО. Ф. Д-97. Оп. 1. Д.121. Л. 86.
11. ГАНО. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60.
12. ГАНО. Ф. Д-157. Оп. 1. Д. 4. Л. 11, 12.
13. ГАНО. Ф. Д-97. Оп.1. Д. 60. Л. 6 – 7, об.
14. ГАТО. Ф. Р-46. Оп. 1. Д. 2. Л. 3 – 7.
15. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л. 3, об.
16. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л.3, об.
17. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 8. Л. 10 – 11, об.
18. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 8. Л. 1.
19. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 8, Л. 7, об.
20. ГАТО. Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л. 4, 4,об.

вызванных общими тенденциями и закономерностями научно-технического прогресса и рыночной экономики. Темпы вызревания основных компонентов системы, их объединение в единое целое были различны в различные периоды времени. Наиболее экстенсивно система развивалась в период послевоенного оживления экономики, в то время как в период экономических спадов (70-е – 80-е гг. XX в.) наблюдается сокращение масштабов формально-организационного развития с одновременным усилением внимания к интенсивному, содержательно-качественному аспекту развития.

На всех этапах становления и развития системы основным было противоречие между социально-экономическими требованиями к школе и фактически существующим уровнем квалификации педагогических кадров, их подготовленности к решению новых задач обучения и воспитания. Существовали также противоречия между постоянно растущим уровнем знаний, которыми должны были владеть учителя, и реальными возможностями системы повышения квалификации; между общеобразовательными потребностями учителей и конкретно-прагматическими нуждами работодателей; между потребностью в массовом, демократическом характере повышения квалификации работников образования и необходимостью селекции с целью подготовки специалистов, способных обеспечить воспроизводство научно-технической и культурной элиты; между долгосрочными, перспективными задачами развития учителей и непосредственными задачами восстановления их способности эффективно функционировать в качестве рабочей силы и т. д.

С целью преодоления этих противоречий во второй половине XX столетия в стране осуществляются перманентные реформы системы повышения квалификации педагогических кадров, являющиеся неразрывной частью реформ среднего и высшего образования.

В системе государственного регулирования сферы послевузовского педагогического образования в 50-е – 70-е гг. прошлого столетия были существенно расширены меры правового, организационного и экономического характера, направленные на рациональное, с точки зрения правительственных экспертов, регулирование уровня профессиональных стандартов.

Становление системы постдипломного педагогического образования в этот период шло за счет организации новых форм повышения квалификации (разнообразных кратко- и долгосрочных курсов при университетах и педагогических колледжах), активизации работы творческих групп учителей на базе сначала учительских центров, а затем и непосредственно в школах, а также формирования на общенациональном и местном уровнях государственного аппарата руководства и финансирования, призванного внести элементы централизации и координации в работу, проводимую с учителями страны по повышению их квалификации (Национальный комитет по повышению квалификации учителей, Комиссия служб по трудовым ресурсам, региональные консультативные службы по вопросам повышения квалификации и др.).

На первых этапах структурных реформ в школьной системе лидеры образовательной политики, как правило, связывали планы повышения образовательных стандартов школьников с ознакомлением учителей с новыми вопросами, касающимися содержания школьных предметов. По этой причине основная часть времени на курсах повышения квалификации отводилась детальному изучению новых программ и учебников. В работе курсов преобладал информационный подход, что определялось их задачей

РАЗДЕЛ VIII

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0 + 371

В. Б. Гаргай

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Острые проблемы в сфере образования, связанные с недостаточным уровнем квалификации педагогических кадров и, следовательно, с реальными срывами в стандартах и базовых показателях интеллектуального и нравственного уровня выпускников всех учебных заведений, являются поистине интернациональными проблемами. Они со всей очевидностью волнуют и британских лидеров образовательной политики, общественность, учителей. Предпринимаются попытки разобраться в природе этих проблем, неразрывно связанных как с качеством базового педагогического образования, так и с уровнем развития системы повышения квалификации учителей, ее структуры и характера функционирования.

До сегодняшнего дня не только в отечественной, но и в британской педагогике продолжаются дебаты о наиболее рациональных путях обновления системы профессионального совершенствования педагогов. Однако жизнь показывает, что между потребностью в новом типе послебазового образования и его реальным обновлением существует огромная дистанция: сфера образования отличается большой инерционной силой, процесс обновления идет трудно, противоречиво, проходя различные этапы.

Логика исторического анализа позволяет достаточно условно выделить **три этапа в становлении и развитии британской системы повышения квалификации учителей**, последовательно сменяющих друг друга: *«компенсаторный»* (конец XIX в. – 40-е годы прошлого столетия), *«адаптационный»* (50-е – 70-е гг. XX в.) и *этап «непрерывного развития»* (80-е годы XX в. – настоящее время).

Каждый этап развития системы имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями социально-экономического и культурного развития страны. Так, если первоначально система стремилась компенсировать недостатки базового педагогического образования, а в 50-е – 70-е гг. XX в. помочь учителям адаптироваться к результатам динамично развивающейся науки, то на современном этапе своего развития система все более ориентируется на обеспечение опережающего развития работников образования, непрерывное обогащение их творческого потенциала. Специалисты системы повышения квалификации сегодня стремятся не только оправдать инвестиции в индустрию знаний, но и обеспечить необходимые предпосылки для активного, творческого, компетентного участия широких масс учителей в непрерывном совершенствовании образовательного процесса в школе в соответствии с общественными идеалами.

Поступательное развитие системы повышения квалификации не было равномерным и прямолинейным, лишенным трудностей и противоречий,

ной научной поддержки методической работы в школе – все эти и другие факторы создавали серьезное препятствие развитию в стране эффективной системы повышения квалификации, что, естественно, влекло за собой возрастающие трудности с точки зрения повышения эффективности работы массовой школы.

В условиях высокотехнологического общества важнейшее значение приобретают такие элементы квалификации, как готовность к совмещению профессий, способность к творческим усилиям в своей работе, что без невозможно соответствующего «личностного» роста рабочих и служащих.

Квалификационные требования к рабочим и служащим, возникающие в высокотехнологическом обществе, неизбежно, хотя и опосредованно, влекут за собой новые, более высокие требования к уровню профессиональной квалификации педагогов на всех ступенях образования в направлении развития самостоятельного, творческого мышления у учащихся, ориентации их на приобретение новых знаний в течение всей жизни. Серьезным препятствием на пути решения вышеназванных задач становилась неадекватная профессионально-педагогическая подготовка большого числа британских учителей.

С целью преодоления возникшего на рубеже 70-х – 80-х гг. противоречия в Великобритании во второй половине 80-х гг. серьезному пересмотру были подвергнуты основные принципы государственной политики в данной области.

Система повышения квалификации учителей получила ярко выраженную ориентацию на централизацию. Стратегической линией правительства является задача расширения и укрепления прав учителя на качественные, максимально приближенные к нуждам школы и ребенка унифицированные программы повышения квалификации. Основными средствами обеспечения этих прав становятся принципы рыночной экономики и демократизация управления системой.

Намечая общенациональные приоритеты в области содержания профессиональной компетентности учителей, определяя источники и механизмы финансирования, осуществляя контроль за качеством образования в школе, правительство одновременно стимулирует инициативу вузов, отделов образования и учителей на основе механизмов рыночной экономики. Так, местные отделы образования (а в последние годы все чаще сами образовательные учреждения) получают право и ответственность самостоятельно «зарабатывать» на основе грантовой схемы и распределять государственные ассигнования на мероприятия по повышению квалификации учителей. В ситуации ограниченных финансовых ресурсов школы предъявляют все более высокие требования к качеству образовательных услуг, демонстрируют большую ответственность при выборе тех или иных образовательных программ.

Одновременно вузы как традиционные поставщики образовательной продукции, лишившись гарантированных финансовых средств, вынуждены сами искать источники финансирования, вступая в конкуренцию с вновь появляющимися на рынке дополнительного образования структурами. Чтобы отвечать требованиям времени и выходить на рынок с предложениями, за которые готовы платить школы, им приходится развивать службы образовательного маркетинга с целью изучения и анализа актуальных и перспективных потребностей и запросов практики, инициировать процедуры

– необходимостью в максимально сжатые сроки познакомить учителей с содержанием конкретного комплекса материалов. По этой причине все курсы носили узкоспециализированный характер.

Что касается общепедагогических вопросов, то им уделялось крайне мало внимания, поскольку в тот период преобладала точка зрения, согласно которой профессия учителя рассматривалась как «квазипрофессия», т. е. профессия, не требующая особых специальных знаний, кроме знаний своего предмета. Односторонняя направленность курсов придавала им характер срочных, «пожарных» мер, что не могло в должной мере обеспечить глубины знаний.

Тем не менее ориентация программ большинства курсов на вооружение учителей знаниями, необходимыми для работы в школе по новым программам, свидетельствует о том, что в послевузовском образовании учителей страны появилась своя, свойственная только ему качественная специфика, а именно – постоянная адаптация педагогов к динамично меняющемуся миру, восстановление способности эффективно функционировать в качестве коммуникатора социального опыта подрастающим поколениям.

Это качественно новый момент в развитии образования учителей, подтверждающий тот факт, что характер связи базового и последующего образования педагогов существенным образом модифицируется. Эффективность педагогического образования выражается не только через качество подготовки в учебном заведении, но и своевременное его обновление адекватно потребностям общества.

Инновационные процессы в среднем образовании того периода активизировали работу творческих групп учителей в школе, деятельность которых поставила перед специалистами повышения квалификации качественно новую задачу – обеспечить условия для постоянного обогащения и развития творческого потенциала педагогов, их активного и компетентного участия в непрерывном совершенствовании учебно-воспитательного процесса в школе.

Сложившаяся ранее система курсового повышения квалификации начинает достраиваться новыми ярусами, на которых располагаются, пока еще довольно нестройно и хаотично, внутри- и межшкольные формы обучения, но которые при адекватной научной поддержке все чаще рассматриваются экспертами как наиболее перспективные и жизнестойкие организационные формы. В основе такой оценки – понимание того факта, что в деятельности курсовой модели преобладает адаптивная функция, тогда как внутри и межшкольная модель предполагает увеличение удельного веса функции более высокого порядка – развивающей.

Несмотря на объективные успехи, к концу 70-х гг. система повышения квалификации учителей в Великобритании все еще представляла собой децентрализованный набор различных плохо скоординированных мероприятий, организуемых преимущественно университетами и местными отделами образования «на собственный страх и риск». Неупорядоченность трудового законодательства, неадекватность материальных стимулов, ограниченность государственного участия, направленность на валовые показатели (широту охвата учителей) в ущерб содержательно-качественным, отсутствие единых требований к профессиональным стандартам учителей, односторонняя ориентация курсового обучения на специально-предметную подготовку в ущерб профессиональному образованию, радикализм и отсутствие серьез-

ее развития был к началу 80-х гг. пройден. Ориентация на расширение сети курсов, обновление отдельных компонентов учебного процесса, активизацию творческой работы учителей в школах не давала ожидаемых результатов. Дальнейший прогресс требовал установления новых связей между ранее разорванными формами – курсовой моделью и внутришкольной.

Развивается тенденция интеграции этих форм на основе непрерывной поисковой деятельности педагогических коллективов, а также долговременного на регулярной основе сотрудничества со специалистами вузов в ходе осуществления этой деятельности.

В основе этой тенденции – обнаружившее себя в 70-е гг. противоречие между направленностью курсовой модели на адаптацию отдельных учителей к требованиям развивающейся науки и потребностями развивающихся школ в организационном и теоретическом обеспечении инновационно развивающейся практики.

В русле этой тенденции все большее распространение получает тактика создания консорциумов образовательных учреждений с целью объединения координационных, кадровых, информационных и финансовых усилий по организации повышения квалификации на базе учительских центров в рамках программно-целевого (проектного) подхода, направленного на развитие образовательных систем.

Такие объединения позволяют каждой школе вне зависимости от социально-экономического и культурного контекста иметь равные возможности в получении высококвалифицированной профессиональной помощи, подкрепленной адекватной ресурсной базой. Подход заслуживает внимания отечественных администраторов при реорганизации значительно диверсифицированных у нас сегодня методических служб на основе принципов сетевой организации и персонифицированного финансирования.

Очевидным достоинством складывающейся в Британии модели организации повышения квалификации можно считать появляющуюся возможность соединения учебной и трудовой деятельности на основе обоюдной необходимости. Процесс труда требует теоретических знаний и стимулирует познавательную активность; учение же предполагает трудовую деятельность, в ходе которой профессионал убеждается в истинности и полезности научных знаний.

Практическая реализация модели в отечественных условиях позволила бы скооперировать разнесенные пока у нас во времени и пространстве курсовое обучение на базе ИПК и методическую работу в школе (районе), призванную обеспечить развитие школьных систем. В настоящее время методическая работа, как правило, лишена серьезной долговременной систематической научной поддержки со стороны специалистов ИПК, если не брать во внимание спорадический энтузиазм отдельных ученых и кратковременные курсы, знакомящие учителей-новаторов, скорее, с общими технологиями организации и проведения опытно-экспериментальной работы, нежели помогающих решать реальные проблемы повышения качества работы не абстрактных, а конкретных школ.

Разработка теоретических основ организации программ повышения квалификации в рамках новой модели, направленной на потребности школ, стала стержнем многочисленных исследований в Великобритании.

И хотя в этом направлении делаются вплоть до сегодняшнего дня только

общественной аккредитации программ повышения квалификации. Необходимым следствием становится также непрерывный мониторинг качества действующих образовательных программ, определение содержательных и технологических приоритетов, сокращение рабочих мест, подготовка и отбор высококвалифицированных кадров, отвечающих динамично меняющимся требованиям.

Рыночная политика применительно к повышению квалификации, безусловно, способствует развитию системы послевузовского педагогического образования в стране. Заслуживает внимания и грантовая схема финансирования. Однако рынок все более показывает свою несостоятельность быть единственным мерилom инвестиций и механизмов повышения профессионального мастерства учителей.

До сих пор еще ведутся интенсивные поиски оптимальных механизмов практической реализации принципов рыночной экономики в такой деликатной социальной сфере, каковой является образование. Предстоит большая и кропотливая работа. Эффективность этой работы будет во многом зависеть от того, в какой мере правительству и различным социально-политическим группам удастся сохранить то, что традиционно в Британии называют «английским компромиссом»: тройственное управление образованием, ответственность за которое разделяют государство, местные органы власти и община.

В основе этого компромисса лежит философия социального партнерства, которая в отличие от жестко-директивной патерналистской модели управления акцентирует роль всех субъектов образовательной политики, подчеркивает необходимость их взаимодействия и взаимной ответственности.

На практике это проявляется в гибком сочетании централизованных форм разработки направлений, рекомендаций и контроля за мероприятиями в области повышения квалификации учителей со стороны вышестоящих организаций с широким использованием механизма горизонтальной увязки действий их местных органов (в рамках координационно-совещательных групп, комитетов и т. д.).

Предстоит еще большая работа по более четкому разграничению функций и ответственности всех систем управления. Однако уже сегодня наличие хорошо организованной и разветвленной сети вертикальных и горизонтальных связей позволяет британской системе постоянно эволюционировать, гибко приспосабливаться к быстроменяющимся условиям. Связи предохраняют структурные элементы от застоя, обеспечивая постоянный обмен и движение профессионально значимой информации. Развитие такой системы способствует сотрудничеству между многими разрозненными службами, служит отдельным стимулом для саморазвития, самоконтроля и анализа. Все это вместе взятое охраняет систему от возможных бюрократических рецидивов и стагнации.

Эволюция британской системы повышения квалификации, все более идущая в последнее время к непрерывному образованию на протяжении всей активной трудовой жизни учителя, повлекла за собой перемены в области организации системы.

Необходимость качественно новых подходов к организации повышения квалификации проистекала, прежде всего, из того, что экстенсивный период

Правительство ожидает, что программы повышения квалификации должны в большей степени работать на удовлетворение профессионально-методических потребностей, в то время как местные отделы образования все чаще рекомендуют и общеобразовательные программы. В основе этих рекомендаций лежит понимание того факта, что социальный рост учителя – важнейшая составляющая эффективного развития школы.

На практике программы повышения квалификации включают, как правило, три взаимосвязанных блока: социально-психологический, педагогический и специально-предметный. Непременным компонентом содержания обучения является социально-профессиональный опыт учителя.

Конкретное содержание и глубина изучения каждого блока определяются педагогическими коллективами в содружестве с учеными на основе диагностики и проблемно-ориентированного анализа образовательной практики.

Дифференциация и гибкость содержания обеспечивается посредством факультативного выбора специальных модулей по курсам узкой специализации.

Модульный подход к структурированию содержания обучения при повышении квалификации заслуживает научного внимания, поскольку позволяет за счет интеграции отдельных частей ранее самостоятельных учебных дисциплин в единое целое гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей и темпов обучения различных профессиональных групп и, что особенно важно, формировать у педагогов ключевые социально-политические, информационно-поисковые, коммуникативные, межличностные компетенции.

Взятый курс на подготовку самостоятельно мыслящего, творчески активного учителя стимулировал поиск новых моделей обучения повышающих свою квалификации педагогов.

Каждая модель на основе своей категории строит собственное представление о личности обучающегося, стремится определить теорию и методику обучения как специально организованного процесса повышения квалификации.

Однако и в этом обнаруживается один из парадоксов современной западной педагогической мысли: концептуальную принадлежность каждой модели к какому-либо одному направлению современной психологии трудно установить. Во всяком случае, разнородность встречающихся положений больше говорит о стратегии синтеза, нежели о монизме основных позиций. Более того, западные специалисты, работающие с учителями, к такой стратегии относятся, скорее, как к достоинству, нежели как к недостатку научного подхода. И в этом есть свой здравый смысл: различные проблемы лучше всего и фундаментальнее всего изучены не в какой-то одной, а в различных концепциях, и разумно ориентироваться на более продвинутую часть педагогических и психологических знаний.

В зависимости от теоретико-методологических установок в рамках каждой модели обнаруживаются различные задачи обучения при повышении квалификации.

Так, *поведенческий подход* рассматривает повышение квалификации в контексте общей трансформации, изменения профессионального поведения учителя на основе коррекции профессиональных установок – смысловых (представление о себе как о педагоге и своем поведении) и конкретно-операциональных (навыки и умения).

первые шаги, тем не менее в работах западных исследователей предпринимаются попытки раскрыть наиболее существенные принципы эффективной организации процесса повышения квалификации, в основе которых – две базовые закономерности: интеграция учебной и педагогической деятельности учителя и демократизация управления процессом обучения при повышении квалификации.

К наиболее часто встречающимся принципам организации учебного процесса зарубежные исследователи относят: направленность обучения на удовлетворение системных потребностей школы; интеграция повышения квалификации в долгосрочные программы развития школы; привлечение учителей к проектированию и оценке учебного процесса; использование групповых, поисковых форм работы; связь науки и практики; долгосрочное сотрудничество учителей и ученых; систематический мониторинг хода и результатов учебного процесса с точки зрения учебных достижений учащихся.

Вышеназванные принципы, не претендуя на свою окончательность, тем не менее, позволяют говорить о некотором интеллектуальном климате, в котором действуют зарубежные ученые, разрабатывающие проблему качества образовательных программ.

Наряду с принятым в экономической теории пониманием эффективности как отношения совокупных затрат к полученным результатам, западные эксперты все чаще рассматривают качество повышения квалификации как определенную степень соответствия его результатов заранее поставленным целям, сформулированным в ходе проблемного анализа потребностей школ.

Такая позиция продуктивнее в теоретико-познавательном плане: она выводит теоретическую мысль одновременно на весь комплекс проблем, связанных с процессами функционирования и развития школы, научно-учебно-методическое сопровождение которых призвана обеспечивать система повышения квалификации.

Результаты исследования дают основание утверждать, что широкомаштабные проекты модернизации среднего образования в Великобритании только посредством специально-предметной переподготовки учителей не привели к ощутимым результатам. Анализ источников свидетельствует о том, что в 80-е годы профессиональный аспект становится ведущим в повышении квалификации учителя британской школы. В подходах к отбору содержания в целом утверждается принцип профессионализма, компетентности. Повышенное внимание уделяется личностно-профессиональному аспекту, подготовке учителя-мастера, способного гибко и творчески мыслить в новом режиме работы.

Понимая, что в системе повышения квалификации в отличие от базового педагогического образования нельзя зафиксировать надолго какие-либо стандарты содержания образования, правительство и местные отделы образования ежегодно публикуют рекомендации, составленные на основе проблемного анализа образовательного процесса в школах. Их основная задача – обеспечить интегральное представление о национальных приоритетах и объединить усилия всех по разработке программ в границах этих приоритетов.

Усиливается дифференциация требований к содержанию программ.

психологического взаимодействия обучающего и обучающегося.

Оценивая модели повышения квалификации учителей в целом, нельзя не отметить, что на Западе осуществляются серьезные теоретико-экспериментальные исследования, нащупывающие пути нового синтеза наиболее плодотворных идей, различных теорий, которые, вероятно, в своей совокупности могут стать фундаментальной основой, на которой и может быть в будущем построена единая теория учебной деятельности педагогов, повышающих свой профессиональный и личностный уровень.

В основу этой теории могут быть положены следующие наиболее общие идеи:

- Учитель – активная, саморазвивающаяся личность, способная самостоятельно проектировать и расширять свое личностное и профессиональное пространство – развитие, которое не ограничивается каким-либо определенным отрезком времени, а под воздействием внутренних и внешних факторов осуществляется на протяжении всей жизни.

- Учитель – это зрелый профессионал, который непрерывно решает многообразные проблемные ситуации посредством анализа, принятия решения, конкретных действий и рефлексии.

- Каждый этап социального и профессионального развития учителя обуславливает его готовность и способность к повышению квалификации, требует адекватных этим этапам содержания, форм и методов работы.

- Практико-ориентированный, поисковый характер обучения, близкий по содержанию, формам и условиям к профессиональной деятельности учителя в школе повышает продуктивность обучения, служит сильным мотивирующим фактором.

- Имеющийся жизненный и профессиональный опыт учителя выступает в качестве основы и главного критерия значимости тех знаний, которые он осваивает.

- Контекст профессиональной деятельности, школа, класс – главный источник учебной активности взрослых обучающихся, в данном случае – учителей.

Переосмысленный и обогащенный с позиции культурно-исторической концепции развития личности, принципа единства сознания и деятельности, решающей роли обучения и воспитания в становлении человеческой личности зарубежный опыт может внести свой вклад в отечественные исследования в области педагогики повышения квалификации.

Интеракционистская модель выносит на передний план задачу развития у учителя потребности в самообразовании на основе актуализации противоречия между тем, что представляет собой личность педагога в данный момент в собственном сознании, и тем, чем бы она хотела стать.

Персонологический подход предполагает иной ракурс: целью обучения при повышении квалификации является развитие личности учителя в единстве ее биологических, психологических и социокультурных факторов, рассматриваемых в динамическом аспекте.

Рефлексивная модель обучения переносит центр тяжести на развитие рефлексивной культуры учителя, его способности и готовности анализировать каждый шаг своей педагогической деятельности, рассматриваемой как творческая поисковая активность.

Наконец, отличительной чертой **социально-психологического подхода** является стремление переосмыслить традиционную ориентацию системы повышения квалификации на потребности учителя. В противовес этому предлагается направить усилия на реформирование школьной среды, которая сама обеспечивает стимулирование или, наоборот, подавление поведения определенного типа.

Целенаправленный анализ моделей позволяет объединить их в три большие группы:

– **технократические концепции**, в которых обучение при повышении квалификации рассматривается как более или менее жесткое императивное руководство учителями, формирование заданных обществом и государством свойств личности и форм поведения;

– **персонологическая (личностно-ориентированная) школа повышения квалификации**. Ее сторонники рассматривают обучение как целенаправленный непрерывный процесс личностных и профессиональных изменений, трансформаций учителя в ходе совместной деятельности и межличностного общения;

– **социально-психологическое направление** рассматривает обучение в русле идей социальной коммуникации, т. е. как процесс социально-

дать полную характеристику исследуемых объектов. Обследование объекта осуществлялось в последовательности, характерной для бессознательной ориентировочно-защитной адаптивной деятельности организма в любых условиях [6].

~~Вначале проводили исследование диапазона зрительного, затем слухового, тактильного восприятия и обоняния, а на завершающей стадии проводили исследование диапазона вкусового восприятия.~~

Ответы обследуемых учащихся фиксировались, затем подвергались статистической обработке.

По всей совокупности информативного изобразительного материала можно составить достаточно точное представление о возрастных особенностях мышления, интеллекта, воображения, подвижности или, напротив, ригидности умственных процессов. Поэтому для оценки уровня развития образно-эмоциональной сферы ребенка применяли тест «нарисуй человека», разработанный К. Маховер в 1946 г., и тест «дом, дерево, человек», предложенный Дж. Буком в 1948 г., [10], а также графические методы, представленные в работах [7, 13].

Каждая часть тела носит символический характер при его интерпретации. Голова – символ интеллектуальной сферы, особенно лоб. Руки – символ активности и общения. Торс – представление ребенка о физическом облике человека. Черный цвет символизирует агрессию, красный – активность, коричневый – нездоровье (детский вариант от 3 до 13 лет).

Выявление возрастных и интеллектуальных особенностей развития ребенка оценивалось через стадии рисования методами Кершенштейнера [10], Керна-Иерассека [2].

Рисование фигуры человека по представлению дает возможность выявить зависимость между изобразительной деятельностью и развитием второй сигнальной системы, абстрактного мышления.

Дается инструктаж: «Нарисуй все, что думаешь о человеке. Рисуй так, как ты умеешь». Дальнейшее объяснение не допускается. Оценка выполнения задания производится по четырехбалльной системе.

Первая стадия рисования включала символические линейные изображения и оценивалась в 1 балл. Вторая стадия рисования включала линейно-формальные, условно плоские образы – 2 балла. Третья – отражение эмоциональных состояний в относительно объемных формальных образах – 3 балла. На четвертой стадии – композиционно-сюжетное отражение субъективных представлений – 4 балла.

Для характеристики эмоциональной сферы были выделены наиболее яркие эмоции: чувство радости, спокойствия и чувство страха. Эта структура чувств рассматривалась относительно двух систем мышления ребенка. Первая система представляла вербальное отражение эмоциональных чувств, вторая – их образное отражение. Эмоциональный характер отражения в каждой из этих систем отслеживался относительно следующего порядка восприятия сенсорных систем: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, а также через отражение их поведенческой позиции агрессивности или сотрудничества.

Фиксирование эмоциональных реакций, которые вызывают у обследуемых чувства радости, спокойствия, страха, в первой системе осуществлялось на основании вопросов, предъявляемых каждому ребенку в следующем виде:

РАЗДЕЛ IX
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ**

УДК 371+159.922

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман

**АДАПТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В НОРМЕ И ПРИ НАРУШЕНИЯХ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

Адаптивные возможности включают в себя морфофункциональные, физиологические и психофизиологические защитные реакции, обеспечивающие приспособление организма на биологическом, социальном и личностном уровнях к условиям существования [1, 3–5].

Младшие школьники, особенно в период обучения, подвергаются интенсивному психоэмоциональному воздействию. По данным Института возрастной физиологии РАО, количество детей со школьными проблемами в последние годы неуклонно растет и колеблется от 35 до 60%. Каждый третий ребенок имеет какие-либо функциональные отклонения в соматическом статусе и нарушения нервно-психического состояния [14, 12, 9, 8].

Различного рода отклонения психического и физиологического развития у детей свидетельствуют о необходимости всесторонних исследований в области физиологии и психофизиологии. Поэтому изучение адаптивных возможностей младших школьников в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия представляет особый интерес.

Экспериментальное исследование проводилось с учащимися начальных классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ г. Новосибирска. С этой целью были сформированы три группы детей. В первую группу вошли мальчики и девочки 8–9 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе, которые в состоянии физиологического покоя служили контролем. Вторую группу составили дети аналогичного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся в специализированной (коррекционной) школе. В третью группу вошли умственно отсталые дети – олигофрены в состоянии дебильности.

Цель исследования заключалась в изучении функциональных параметров восприятия, характера интегративной деятельности сенсорных систем и эмоциональных реакций у детей 8 – 9 лет в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия на них при традиционном обучении.

Исследование диапазона восприятия сенсорными системами и характера их интегративной деятельности осуществлялось методом сенсорного обследования трех объектов, обладающих специфическими природными качествами: камень – булыжник, комнатное растение – алоэ, животное – кошка. Испытуемый, основываясь на собственных ощущениях, должен

1. Назови предметы и их величину, которые вызывают у тебя эти чувства.
2. Назови форму предметов.
3. Назови цвет предметов.
4. Назови звуки и их источники.
5. Назови ощущения от предметов.
6. Назови запахи и их источники.
7. Назови вкусовые качества пищи.
8. Как ты построишь свое поведение с человеком или животным, который (веселый, спокойный, злой)?

На первом этапе учащимся предлагалось индивидуально в письменном виде ответить на поставленные вопросы. На втором – после предварительного анализа ответов им было предложено задание: при помощи цветных карандашей, фломастеров изобразить чувства радости, спокойствия и страха.

Сравнительный анализ данных, полученных на основании детских рисунков, показывает его достаточную валидность и надежность, особенно при интерпретации образно-эмоциональной сферы личности. Полученный материал подвергался статистическому анализу.

Способность ребенка сознательно подключаться к сбору жизненно важной информации с помощью сенсорных систем определяет эффективность его адаптивной деятельности. Данные проведенного исследования показывают, что **независимо от возраста и пола, учащиеся начальных классов общеобразовательных школ сознательно используют не более двух сенсорных систем.** Как правило, это зрительный или слуховой анализатор в произвольном сочетании с тактильным и еще реже с вкусом и обонянием.

Психофизиологические нарушения приводят к ограничению интегрированной деятельности сенсорных систем. Эти ограничения по сравнению с нормой составляют: для детей с задержкой психического развития в среднем – 52,5%, для умственно отсталых – 65% (табл. 1).

Таблица 1

Уровень интегративной деятельности сенсорных систем у учащихся общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, баллов

Группы	Мальчики	Девочки
Общеобразовательные школы (n=51)		
1-й класс (7 лет)	2,1±0,1	2,0±0,1
2-й класс (8 лет)	2,1±0,2	2,2±0,3
3-й класс (9 лет)	1,8±0,3	2,2±0,2
Контроль – 3-й класс (n=17)	1,8±0,3	2,2±0,2
Специальные коррекционные школы		
ЗПР (n=17)	1,1±0,1	0,8±0,1
олигофрения (n=17)	0,8±0,1	0,6±0,1

и специальных (коррекционных) школ, баллов

Достоверные отличия патологии от нормы.

Таким образом, анализ контрольных данных показывает, что уровень интегративной деятельности сенсорных систем, а следовательно, и эффективность функционирования адаптивной системы ребенка зависит от состояния нервно-психической сферы.

Вероятно, низкий уровень организованности психической деятельности у детей с патологией психического развития обуславливает ограничение в работе сенсорных систем.

Способность ребенка воспроизводить в рисунке эмоционально-образное отражение объективной реальности посредством цветового изображения разнообразия форм и их композиционных сочетаний является одним из важных критериев оценки уровня развития адаптивной системы.

Анализ рисунков дал возможность выявить и оценить основные особенности функционирования адаптивных механизмов эмоционально-образного биосоциального отражения.

Таблица 2

Уровень эмоционально-образного отражения у учащихся общеобразовательных

Группы	Мальчики	Девочки
Общеобразовательные школы (n=51)		
1-й класс (7 лет)	2,1±0,2	2,4±0,2
2-й класс (8 лет)	1,5±0,1	1,6±0,1
3-й класс (9 лет)	1,5±0,2	1,9±0,1
Контроль – 3-й класс (n=17)	1,5±0,2	1,9±0,1
Специальные коррекционные школы		
ЗПР (n=17)	1,5±0,1	1,4±0,2
олигофрения (n=17)	1,2±0,1	1,3±0,2

достоверные отличия патологии от нормы.

Достоверные отличия между возрастными группами.

Как видно из табл. 2, контрольный уровень эмоционально-образного отражения у учащихся начальных классов общеобразовательных школ не имеет достоверных половых различий. С возрастом этот показатель достоверно снижался. Если в первом классе он составлял у мальчиков 2,1 балла, то в третьем 1,5, у девочек соответственно 2,4 и 1,9 балла. В группах детей с задержкой психического развития и умственно отсталых данный показатель в среднем составил 1,4 балла (см. табл. 2).

Выявленное снижение исследуемого показателя с возрастом у здоровых детей обусловлено, на наш взгляд, с одной стороны, развитием механизмов оптимального запоминания возрастающего потока информации, выражаемых ими в понятиях и символах, т. е. увеличением абстрактно-логического мышления, с другой – отсутствием специальной тренировки адаптивных возможностей, направленной на расширение и повышение диапазона чувствительности эмоционально-образного отражения объективной действитель-

жены индивидуальные особенности развития системы мышления ребенка.

Вербальная оценка эмоциональных состояний ребенка относительно слухового восприятия показала, что дети субъективно распределяют звуки на природные и искусственные. Чувство радости у них приурочено к природным звукам на 67,5 %, а к искусственным – на 36%. Отрицательные эмоции, напротив, выделяют искусственные звуки, что составляет 54%, а природные – 38%.

В поведении ребенка относительно его эмоциональных состояний выявлены достоверные отличия. Так, отрицательные эмоции ребенка влияют на его поведение, которое выражается в том, что он пытается уйти от опасной ситуации.

Напротив, положительные эмоции вызывают у ребенка стремление сохранить данное положительное воздействие. Можно сказать, что у детей выработалась произвольность поведения, т. е. способность управлять чувствами. Чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки.

Следует также отметить, что в процессе сенсорного восприятия дети очень ограниченно задействуют систему восприятия запахов, которая оказывает сильное бессознательное влияние на его эмоциональное состояние. Результаты исследования показывают, что 36% детей не способны дать сознательные оценки ни в образном, ни в вербальном выражении, 54% детей не способны охарактеризовать эмоциональное отрицательное состояние, вызванное вкусовым раздражением, а 36% – запахами.

Вероятно, традиционная методика обучения с использованием наглядности акцентирует внимание на развитие зрительной системы, в то время как способности ребенка дифференцировать эмоциональное состояние и выражать их, используя систему обоняния, осязания и вкуса, тренируются в меньшей степени, что приводит к ограничению возможности ребенка эмоционально отражать всё богатство окружающего мира.

Таким образом, полученные результаты настоящего исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Ограниченный характер восприятия и выборочное использование анализаторов не позволяет полноценно развивать познавательную сферу, что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования адаптивных возможностей младших школьников.

2. В процессе формирования адаптивных возможностей важно акцентировать внимание ребенка на анализе эмоциональных состояний, возникающих в процессе общения с предметами и явлениями окружающего мира.

3. Эмоциональное воздействие должно включать как положительное, так и отрицательное влияние биосоциальных факторов, что позволяет сбалансировать процесс формирования эмоциональной сферы личности ребенка.

4. Направленность личности на самосохранение, обеспечение своей безопасности в социальной среде должны стать основными тенденциями ее поведения.

5. Нарушения и низкий уровень психического развития ограничивают процесс формирования адаптивных возможностей путем саморегуляции адаптивной деятельности ребенка.

Литература

ности. Снижение этого показателя у больных детей, напротив, ограничено их психическими возможностями.

На основании проведенных контрольных срезов было установлено, что **достоверных различий между показателями эмоциональных реакций у мальчиков и девочек не отмечалось, что позволило не учитывать половых различий в эмоциональной реакции детей.**

Характер эмоционального реагирования показывает, что весь диапазон эмоциональных реакций можно свести к положительным эмоциям – это чувство радости, спокойствия, и отрицательным эмоциям – грусть, страх.

При индивидуальном обследовании выявляется предрасположенность ребенка к тому или другому виду сенсорного восприятия. Полученные данные свидетельствуют о том, что для выражения эмоций 49,5% детей в среднем используют комплекс сенсорных систем – зрение, слух, осязание; 27% – слух, зрение; 18 % – слух, осязание; а использование только одной системы наблюдается у 4,5%.

Анализ эмоционального восприятия в системе образного отражения показал, что положительные эмоции у детей сопряжены с округлой формой и составляют по шестибалльной системе 65%, в то время как при отрицательных эмоциях дети тяготеют к острым формам, что составляет соответственно 70%.

Сравнение по цветовому критерию показывает, что положительные эмоции составляют 36,7% а отрицательные – 31,7%. Это свидетельствует о том, что у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста еще не развита возможность сознательно разделять понятие «цвет» от цветового качества предмета, поэтому дети, как правило, интуитивно связывают цвет со своим эмоциональным состоянием, чаще используют контрастное соотношение цвета, чем его качественно эмоциональное воздействие.

Достаточно четко дифференцируется положительное и отрицательное эмоциональное выражение в характере оценки своего поведения, о чем свидетельствует эмоционально-сюжетное и композиционное построение рисунков. Анализ эмоциональных реакций детей, выраженный в вербальной форме по четырехбалльной системе показал, что младшие школьники, опираясь на свои сенсорные системы, образно выражают и четко дифференцируют в словах три категории чувств: чувство радости, чувство спокойствия и чувство раздражения и три формы поведения: отстранение, интерес, пренебрежение.

Как и в предыдущей системе, при образной оценке формы, дети достоверно выделяют в вербальной форме чувство радости, приурочивая его округлым формам (57,5 %), и чувство раздражения, которое ассоциируется с острыми предметами (67,5 %).

Цветовая вербальная характеристика эмоциональных состояний, выраженная речью детей, показывает, что они достоверно (в противоположность образной оценке) выделяют в цвете чувство радости, связанное с теплой и яркой цветовой гаммой (60%), чувство спокойствия связывают с уравновешенными нейтральными цветами (67,5%), а соответственно чувство страха с темными ахроматическими (92,5).

Различия, которые отмечаются у детей в образной и вербальной оценке, объясняются тем, что в вербальной оценке присутствует элемент теоретических знаний – копирование взрослых стандартов, в то время как образная оценка меньше связана с теоретическими стандартами и в ней более выра-

т. д. Поэтому необходимо профилактировать примитивизацию и упрощение значения этого термина. Целесообразно вспомнить, кто первым ввел его в вокабуляр специалистов и что именно он имел в виду.

Произошло это на рубеже XIX и XX в. в Швейцарии. Психиатры И. Брайер и К. Юнг никого не называли закомплексованным, потому что они-то уж точно знали, что комплекс — это ничто иное, как прошлый, вытесненный в бессознательное в результате конфликта с Эго и (или) супер-Эго эмоциональный опыт. В отношении к психологии этот термин впервые был упомянут в 1895 г. в совместной работе З. Фрейда и И. Брайера «Исследование стилей». Под комплексами авторы понимали группы мыслей, идей, воспоминаний, которые были организованы вокруг некой смысловой оси. Все они заряжены общей эмоциональной идеей и при этом частично бессознательны. Эти идеи, по Фрейду, связаны либо с сексуальными, либо с разрушительными мотивами, сгруппированными вокруг «сердцевины», имеющей своим источником один или более мотивов и (или) архетипов.

Известно, что комплексы — это психические инстанции, лишённые контроля со стороны сознания. Они отделены от него и ведут особого рода самостоятельное функционирование в темной сфере души, откуда могут постоянно препятствовать или же содействовать работе сознания.

Комплекс несет в себе определенный энергетический заряд и формирует отдельную маленькую личность. Комплексы, образуя целостную структуру психики индивида, являются относительно автономными группами ассоциаций, живущих собственной жизнью, зачастую не только не совпадающей, но даже противоречащей намерениям человека. Комплекс, находясь в бессознательной части структуры психики, представляет собой абсолютно нормальное явление в противоположность мнению З. Фрейда, который считал комплекс явлением патологическим [1].

Современная психология использует в диагностике комплексов проективные тесты, ассоциативный тест Адлера и «Батарее уфимских тестов» Г. А. Аминова [2]. Между тем следует иметь в виду, что психологи до сих пор не располагают полностью валидными и вместе с тем надежными средствами психодиагностики комплексов. По этой же причине психолог-консультант, вполне искренне желая помочь клиенту, сам зачастую не знает, как это сделать и с чего начать консультирование. А начинать его почти всегда нужно с точной психодиагностики имеющихся комплексов, которая проводится в процессе интервью.

О наличии комплексов можно, в частности, судить по следующим признакам:

1) наличие конфликта, шока, потрясения, неловкости, несовместимости, что может являться либо причиной, либо следствием комплекса;

2) иррациональные переживания клиента из-за собственного поведения и собственных неадекватных реакций на действия других людей;

3) ощущение психологической и физической скованности при решении задач, результаты которых оцениваются окружающими;

4) ощущение страха, чувство психоэмоционального напряжения, чувство повышенного беспокойства при ожидании предстоящих встреч и разговоров

1. **Айзман, Р. И.** Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования / Р. И. Айзман. – Новосибирск, 1996. – 26 с.
2. **Айзман, Р. И.** Подготовка ребенка к школе / И. Р. Айзман, Г. Н. Жарова и др. – Томск: Пелинг, 1994. – 206 с.
3. **Афтанас, Л. И.** Динамика корковой активности в условиях измененного состояния сознания: исследование медитации с помощью ЭЭГ высокого разрешения / Л. И. Афтанас, С. А. Голошейкин // Физиология человека. – 2003. – Т. 29, № 2. С. 18 – 27.
4. **Быструшкин, С. К.** Психологические механизмы формирования адаптивных возможностей: монография / С. К. Быструшкин. – Новосибирск. Изд-во НГПУ, 2001. – 200 с.
5. **Возрастная** и педагогическая психология: учеб. пособие для пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Прыгунова и др; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
6. **Голд, Дж.** Психология и география: основы поведенческой географии: пер. с англ. / Дж. Голд. – М.: Пресс, 1990.
7. **Денисова, З. В.** Детский рисунок в физиологической интерпретации / З. В. Денисова. – Л., Наука, 1974. – 199 с.
8. **Денисова, З. В.** Механизмы эмоционального поведения ребенка / З. В. Денисова. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.
9. **Дубровинская, Н. В.** Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
10. **Зеньковский, В. В.** Психология детства / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 333 с.
11. **Карелин, А. А.** Психологические тесты: в 2 т. / А. А. Карелин. – Т. 2. – М., 1999. – 247 с.
12. **Пляскина, И. В.** Здоровье современных школьников / И. В. Пляскина // Детское здравоохранение России: стратегия развития: материалы II съезда педиатров России – М., 2001. – С. 461 – 462.
13. **Романова, Е. В.** Графические методы в психологической диагностике / Е. В. Романова. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
14. **Хамаганова, Т. Г.** Психогигиеническая оценка новых педагогических технологий / Т. Г. Хамаганова, О. В. Даниленко, Г. А. Гончарова, С. Б. Семке // Здоровье и образование детей и подростков в условиях мегаполиса г. Москвы: материалы науч.-практ конф. – М., 2000. – С. 68 – 71.

УДК 15

Н. В. Дмитриева

ПСИХОЛОГИЯ КОМПЛЕКСОВ

Все чаще используется в наших разговорах слово «комплекс». «Какой за-комплексованный!» — говорим мы, или: «Это все у него из-за комплексов» и

связанными с внешностью, а богатством души. Кроме того, современная косметология, специальные физические упражнения, одежда, тренировка и отработка внешних форм поведения, экспрессивно-выразительных движений, постановка голоса и др. позволяют значительно улучшить внешний вид человека, что, несомненно, скажется на изменении его восприятия другими.

Чувство неполноценности может касаться как уже упомянутых случаев недовольства собственным телом, так и чувства нехватки интеллекта. Вопреки известной поговорке: «Каждый недоволен своим кошельком, но все довольны своим умом», — это довольно распространенное явление. Оно может выражаться, например, в чувстве профессиональной неполноценности. Подчеркивая в процессе психоконсультирования необходимость рациональных суждений, целесообразно сделать акцент на том, что всегда можно найти человека, который делает аналогичную работу лучше тебя. Другое дело, как к этому относиться: можно молча переживать, а можно рассматривать в качестве примера для подражания коллегу, которого считаешь более квалификационно-компетентным. И когда придет понимание, что ты достиг уровня мастерства сослуживца, можно найти следующий ориентир, ибо нет предела совершенству.

Приведем пример комплекса неполноценности по поводу нехватки интеллекта у 10-летнего мальчика, который после перехода из обычной школы в гимназию резко изменился: стал агрессивным с одноклассниками, иногда вместо занятий ездил в прежнюю школу в другом районе города, где общался с бывшими одноклассниками. Мать вызвали в гимназию после очередной драки и странного поступка сына, который во время перемены разорвал тетради с домашними сочинениями у нескольких ребят из своего класса. Из беседы с мамой выяснилось, что в обычной школе мальчик хорошо учился и был неформальным лидером среди одноклассников, но после перевода в гимназию ситуация изменилась. Программа обучения в гимназии была значительно сложнее, требования выше. Попытки мальчика справиться с учебной привели лишь к осознанию своей глупости. Какое-то время он был сдержанным, тихим, избегал общения с новыми одноклассниками, не реагировал на их насмешки, но после очередного «издевательства» избил обидчика. В дальнейшем он не искал повода для агрессии, а проявлял ее ежедневно без видимых причин. На замечания учителей и родителей реагировал спокойно, соглашался, что не прав, но агрессивное поведение сохранялось.

Поскольку, по Адлеру, потребность в агрессии есть трансформирование желание власти у индивидуума с комплексом неполноценности (трансформация комплекса неполноценности), то цепочка умозаключений будет выглядеть так: первичные потребности изменяют комплекс неполноценности таким образом, что он превращается в свою противоположность, давая отраженный энергетический импульс в виде потенциальной агрессии. У части людей этот импульс через намерения и принятие решений выливается в социально приемлемые формы поведения, а у других — в антисоциальные, что определяется личностными особенностями и условиями внешней среды.

Некоторые школьники в подобных ситуациях трансформируют свою агрессивность в социально приемлемую деятельность (например, спорт) или достигают неординарных успехов по какому-то одному предмету. Это дает возможность восстановить лидерские позиции за счет смены приоритетов. Есть еще три варианта предупреждения асоциальных поступков в подобных

со значимыми людьми.

Проявления одного или нескольких из вышеперечисленных признаков позволяют клиенту в процессе самонаблюдений или же психологу-консультанту, анализирующему поведение клиента, сделать вывод о наличии комплексов. Чем большее количество признаков выявлено в ходе диагностики, тем сильнее «закомплексован» клиент.

В ходе психоконсультационной работы по избавлению человека от комплексов целесообразно выяснить, к каким комплексам относятся выявленные признаки, где, когда и как они проявляются. Это позволит определить характер комплексов, сгруппировать их, и только потом предложить определенные практические рекомендации.

Практика показывает, что одним из наиболее часто встречающихся комплексов является комплекс неполноценности по поводу:

— внутренних, психологических недостатков, включая память, внимание, знания, способности, умения, навыки, ум, речь, черты характера;

— внешних, физических недостатков человека, включая овал лица, руки, его фигуру, недостатки других частей тела.

В обиходе под термином «комплекс неполноценности» понимаются всевозможные психические сложности, связанные с явной или кажущейся неполноценностью. Комплекс неполноценности, согласно Адлеру, возникает у любого ребенка в связи с его неумелостью, слабостью и полной зависимостью от своих родителей [1]. Это факт, с которым трудно спорить. По Адлеру, это состояние рождает так называемый маскулинный (мужской) протест, не имеющий отношения к принадлежности к какому-либо полу, и волю к власти. Автор имеет в виду требование ребенком равного к себе отношения, стремление доказать окружающим наличие у него способности все делать самому. Впоследствии из этих интенций рождается желание выделиться, стать властителем людей, умов, капиталов и пр.

Комплекс недовольства своим телом связан с ранними детскими впечатлениями. Возможно, кто-то из взрослых сказал что-то не очень лестное в адрес фигуры ребенка. А может быть, родители когда-то шутливо покритиковали его уши или нос. Такая оценка запоминается надолго, если не навсегда, и ребенок начинает чувствовать себя «косоглазым, кривоносым, длинноухим, худосочным».

Бывает и так, что имеющиеся у родителей, учителей и воспитателей собственные комплексы становятся основой формирования ощущения ущербности у детей. С раннего возраста их программируют на неудачу, постоянно повторяя: ты слабый и невезучий, у тебя ничего не получится. Но, как известно, неудача не является чем-то непреложным и неизменным. Она становится таковой, как только мы «внедряем ее в сознание». Это состояние нашего ума — и только. Абсолютно справедливым в этом отношении является высказывание Элеоноры Рузвельт, которая утверждала, что никому не дано вызвать у вас чувство неполноценности без вашего на то согласия.

Поскольку исправить действительно имеющие место недостатки далеко не всегда возможно, комплекс неполноценности, возникший по поводу физической несостоятельности, полностью не устраним. Вместе с тем любой человек в глубине души понимает, что отношение к нему людей и его популярность среди них определяются не его «тактико-техническими» данными,

– диагностировать причины этих недостатков и разработать план поведения по их ликвидации;

– предложить соответствующие практические рекомендации. Решение этих задач предполагает акцент на следующих этапах.

Во-первых, психолог формулирует определение комплекса, объясняет, что такое комплекс, какую функцию он выполняет в жизни и какое место занимает в структуре психики.

Во-вторых, консультант с использованием примеров убеждает человека в отсутствии опасности со стороны имеющихся у него комплексов для состояния его психосоматического здоровья. Клиенту объясняют, что комплексы есть и у него, и у других людей, и что в этом плане он не отличается от большинства людей ни в худшую, ни в лучшую сторону. В качестве примера можно упомянуть, что комплексами страдало большинство знаменитых и великих людей, и благодаря или вопреки им они совершали как прекрасные, так и ужасные поступки.

- Например, Иосиф Сталин был рыжим, невысокого роста, с лицом, покрытым оспинами. Такое сочетание фенотипических признаков не могло не сказаться на появлении у него комплекса неполноценности, обратной стороной которого явились эгоизм и тирания.

- Подобно Сталину, страдал от своего маленького роста и непривлекательной внешности Адольф Гитлер. Его комплекс неполноценности проявился в мании величия в виде желания подчинить себе всю Европу и Азию. Гитлер ни дня не мог прожить без сладкого, что характеризовало его повышенную нервозность. В бункер, где он прятался в последние дни своей жизни, ему ежедневно доставляли поднос с пирожными. А если обратиться к известной работе Фромма «Гитлер и клинический случай некрофилии», то психологический портрет диктатора и его комплекса неполноценности будет завершен.

- Наполеон Бонапарт восполнял комплекс неполноценности победами на войне. Его детство прошло под влиянием авторитарной матери. Мальчик рос болезненным, молчаливым и сублимиссивным (подчиняющимся). Мать пыталась руководить сыном даже тогда, когда он стал полководцем. Угнетаемый в детстве и юношестве, Бонапарт стремился доказать всему миру, что он всемогущ и непобедим.

В-третьих, комплексы были, есть и будут у любого человека — и это не патология, а норма. Все актуальные ситуации, с которыми сталкивается человек, неосознанно сводятся к детским переживаниям и опыту. Поведение управляется скрытой в глубинах психики неизменной структурой, называемой комплексами. Но поскольку они мешают жить, мы пытаемся с комплексами то яростно бороться, то загонять их еще глубже в подсознание. А стоит ли это делать? Тем более что лучше от этого все равно не становится. Рубить сук, на котором сидишь — занятие не только бессмысленное, но и опасное. Борьба с содержанием комплексов лишь усугубляет проблему. Поэтому с ними не нужно бороться, к ним надо адаптироваться. Практика показывает, что, к сожалению, иногда на такую борьбу уходит целая жизнь. А ведь жизнь гораздо короче тех проблем, которые она перед нами ставит.

В-четвертых, убедить клиента в необходимости постоянной саморефлексии и самоанализа, направленного на понимание того, что свои собственные комплексы ему лучше знать, а не делать вид, что их не существует.

И, наконец, **в-пятых**, важно выработать план ответственного поведения

случаях: 1) возвращение в прежний коллектив или в другую школу, где уровень обучения и требований на порядок ниже; 2) помощь репетиторов, психологов, психотерапевтов в преодолении трудностей; 3) полное устранение лидерских амбиций за счет переключения интересов вне пределов школьного общения. Например, можно стимулировать интерес мальчика к рисованию, фотографии, радиотехнике, компьютерам, моделированию и т. д. Последний вариант для мальчика с лидерскими наклонностями вряд ли приемлем. Антисоциальное поведение, возможно, удастся предупредить, но комплекс неполноценности сформируется обязательно и будет мешать самореализации в любой области. Практика показывает, что первый вариант значительно лучше, но требуется время для стирания из памяти психотравмирующей ситуации; причем какие-то остаточные реакции все равно останутся, и когда-нибудь на фоне повторных ударов судьбы они могут явиться катализаторами невроза, психосоматического расстройства, асоциального поведения. Второй вариант – самый лучший, однако не каждый школьник обладает достаточными интеллектуальными и соматическими резервами для адаптации к возросшим учебным требованиям в условиях нового коллектива.

Существует точка зрения, позволяющая рассматривать комплекс неполноценности как своеобразный двигатель прогресса. Известно, что невротик трактует свои симптомы как достоинства. Стремясь компенсировать свою мнимую неполноценность, человек может достичь невероятных высот в овладении тем или иным видом деятельности. Правда, справедливости ради надо отметить, что он, скорее всего, достиг бы тех же результатов и без комплекса.

Другим аспектом данной проблемы является положение о том, что знание — это потребность, существование которой вызывает чувство неудовлетворенности. А неудовлетворенный человек, по словам А. М. Горького, полезен социально и симпатичен лично. Обществу выгодны невротики. Развитое и продвинутое общество в основном состоит из невротиков-перфекционистов. Поэтому невроз не только неустраним, но и желателен для любого развитого общества.

Альтернативой комплекса неполноценности служит выработка у человека новых, полноценных психических качеств, которые служат адекватной компенсацией соответствующего комплекса. Важно, чтобы эти качества были достаточно успешным заменителем тех характеристик, в обладании которыми нуждается клиент.

Целесообразно избавить человека от тех составляющих его психической структуры, которые он считает своими недостатками. К их числу можно отнести, например, такие отрицательные социальные установки, как незнание или неумение чего-либо, которые можно сравнительно легко устранить. Другие же, например, недостатки в способностях, чертах характера, укоренившиеся привычки и т. п., устраняются с большим трудом. Искореняя привычки, следует помнить, что если они передаются как генетический или социальный код или являются для человека символом свободы, работа по их устранению обречена на провал. И первый, и второй случай требуют серьезной и кропотливой работы над собой.

Задачи психолога и педагога в решении данной проблемы состоят в следующем:

– выяснить, о каких конкретных недостатках идет речь;

Человек есть сумма мира, сокращенный конспект его, мир есть раскрытие человека, проекция его».

В физической культуре и спорте высших достижений двигательные способности человека мы предлагаем рассматривать с позиций так называемых четырех компонентов: моторного, сенсорного, интеллектуального и личностного.

Моторный компонент обеспечивает структуру движений посредством учета мышечной силы при сокращении различных групп мышц, а также через подвижность суставов позвоночника, верхних и нижних конечностей.

Сенсорный компонент позволяет учитывать возможность дифференцирования средовых сигналов с помощью сенсорных анализаторов. В целом моторные и сенсорные компоненты двигательных способностей обеспечиваются скоростью реагирования и действия в соответствии с меняющимися условиями спортивной деятельности, т. е. ловкостью. Ловкость, или координация, как двигательное качество обусловлена особенностями функционирования системы контроля изменения положения тела – вестибулярного аппарата (неосознаваемый уровень регуляции) и регулируемого процессами высшей нервной деятельности через волю, внимание (осознаваемый уровень регуляции).

Интеллектуальный компонент двигательных способностей – это качество психических процессов: максимальных в форме «предвосхищения» и оценки ситуации, принятия решений, свойств памяти и т. д.

Личностный компонент характеризует направленность личности на преодоление психологических препятствий, возникающих на тренировках и в соревнованиях, и проявляется в силе нервных процессов по возбуждению либо торможению, в уровне невротизма и др.

Отсутствие одного из компонентов или самостоятельное существование их невозможно, что находит свое отражение в любом спортивном действии как результате взаимосвязанного единства качества компонентов.

Взаимодействие перечисленных компонентов, составляющее функциональную систему, осуществляется через указанные уровни регуляции (подсознательный – вестибулярный аппарат и осознаваемый – процессы высшей нервной деятельности). Факторами, образующими функциональную систему, являются скорость и точность движений в пространственно-временных параметрах. Несомненно, что композиция и взаимодействие компонентов двигательных способностей порождают сложное физическое качество (признак). Как показано в исследованиях наследственного влияния на физические качества [9], наследственный признак отличается от фенотипического своей элементарностью, т. е., элементарный признак наиболее информативен по наследственному вкладу в него. В спортивной практике, например, не встречается таких элементарных, т. е. не связанных с другими признаков. Спорт, образно говоря, имеет свой язык – движение, а любое спортивное движение это не механическая сумма действий, а результат работы целого организма – от его наследственного начала, от высшей нервной деятельности, от средового сигнала, переработки информации до реализации конкретного движения как результата. Как сложный, так и элементарный признак и имеют общий характер проявления, который можно представить в виде реакции на средовой сигнал. Реакция по своей сути есть сложное свойство организма, определяющее характер взаимодействия индивида со средой и обладающее

по избавлению от комплексов или по уменьшению их реального влияния на когниции, эмоции, поведение и взаимоотношения с окружающими людьми.

Библиографический список

1. **Короленко, Ц. П.** Психоанализ и психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 667 с.
2. **Проблемы** биофизики индивидуальности: материалы науч.-практ. конф. БГУ. –Уфа: БО РПО, БАШГУ, 1998. – 208 с.

УДК 612+796

О. В. Ендропов

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Исследование жизнеспособности человеческого вида чрезвычайно важно, и здесь наиболее значимо, видимо, то, что в человеческое общество как бы встроен не менее мощный, чем генетический аппарат наследственности, аппарат воспроизводства качеств, способности как к разумному, так и иррациональному поведению. Это механизм можно описать как неуничтожимую основу передачи знаний от поколения к поколению.

Почти полтора столетия назад К. Д. Ушинский писал о том, что в систему педагогических знаний должны быть включены все знания о человеке, а значит, все науки, изучающие человека, должны иметь педагогический статус.

М. Шелер, один из основоположников философской антропологии, заметил, что человек стал опасен для самого себя, а его бытие становится все более проблемным.

Проблемы экологического сознания в образовании и антропоэкологии важны не только с мировоззренческой точки зрения, но и в сугубо практической плоскости. Возможности, которыми обладает сегодня человек – это сила, способная нарушить плавный ход эволюции, создать такое возмущение в биосфере, которое вызовет ее стихийную перестройку, где человеку, да и всему живому, места уже не будет. Современный экологический кризис, грозящий превратиться в катастрофу, вызван развитием производительных сил и невозможностью обеспечить в индустриальном обществе устойчивое воспроизводство окружающей среды. Это усугубляется почти стихийным процессом глобализации как мировой экономики, так и ресурсопользования, и информации.

Отец Павел Флоренский в письме В. И. Вернадскому отмечал: «Человек и мир могут почитаться взаимоотражающими друг друга, между человеком и средой есть действительное подобие, часть части, сторона стороне, разрез разрезу. В среде нет ничего такого, что в сокращенном виде, в зачатке хотя бы не имелось у человека, и в человеке нет ничего такого, что в увеличенных, скажем, временно размерах, но разрозненно, не имелось бы у среды.

Обсуждение факторов, лимитирующих максимальное потребление кислорода (МПК), и путей достижения высоких величин этого показателя в элитном спорте у человека продолжает оставаться самым острым и дискуссионным вопросом современной физиологии (и спортивной в том числе).

В конце июля 2002 г. в Афинах – столице Греции и летних Олимпийских игр 2004 г. проходил 7-й конгресс европейской спортивной науки с участием 1200 ученых из 60 стран. Как и все другие предыдущие форумы, он носил междисциплинарный характер и включал многие отрасли науки – биомеханику, биохимию, генетику, молекулярную биологию, педагогику, питание, психологию, спортивную медицину, социологию, физиологию, экологию.

Одно из пленарных заседаний было посвящено научной деятельности выдающегося английского физиолога А. Хилла (1886–1977). Как известно, он является лауреатом Нобелевской премии 1922 г. по физиологии и медицине за работы в области биофизики и биохимии сокращения скелетных мышц. Изучая теплопродукцию во время мышечного сокращения на изолированной мышце лягушки, в 1920 г. профессор Манчестерского университета А. Хилл пришел к необходимости измерения уровня потребления кислорода у человека в покое и во время мышечной работы. В дальнейшем, особенно во второй половине XX в., измерение МПК становится одним из основных показателей аэробной способности и основным показателем функционального состояния сердечно-сосудистой системы как здоровых, так и больных людей.

В работах датского профессора В. Saltin рекомендуется при поиске факторов, лимитирующих транспорт кислорода в организме на пути от поглощения из воздуха до утилизации его в дыхательной цепи митохондрий в интенсивно сокращающемся сердце или скелетных мышцах, обращать внимание на гены, кодирующие сократительные белки. В. Saltin считает что работа сердца является решающим фактором в предельном (максимальном) потреблении кислорода человеком, как и предполагал профессор А. Хилл.

Американский профессор D. Nemer [6] также изучает проблему влияния генетической предрасположенности человека к выполнению предельных мышечных нагрузок разной метаболической направленности, которые используются в спорте высших достижений. Он приходит к выводу, что для достижения олимпийских высот генетическая предрасположенность должна дополняться целенаправленной систематической подготовкой с использованием максимальных нагрузок в диапазоне метаболических реакций, к которым выявлена упомянутая генетическая предрасположенность. Более того, он обосновывает возможный молекулярный механизм активного влияния физических нагрузок на экспрессию генов спортсмена. На примере изменения активности фермента пируватдегидрогеназы показаны следующие временные диапазоны: усиление экспрессии генов после выполнения физической нагрузки – до 2 часов, увеличение синтеза матричной рибонуклеиновой кислоты (м-РНК) – от 4 до 8 часов, увеличение синтеза индивидуальных белков – от 8 до 24 часов. Предложенная схема убедительно показывает, как протекают метаболические процессы в организме после выполненной физической нагрузки, начиная с активации генов и заканчивая синтезом специфических белков (ферментов), как структурных, так регуляторных. Здесь остается невыясненным самый главный вопрос: какая молекула или какой комплекс веществ активно взаимодействуют со специфическими генами в разных хромосомах генома спортсмена и, тем самым, как запускается

следующими качествами:

- а) различие количественных и качественных характеристик специфических средовых сигналов из их общего объема;
- б) воспроизведение, т. е. оптимальная скорость и параметры ответа на сигналы среды;
- в) накопление информации в двигательной памяти, скорость и адекватность усвоения ритма, т. е. обучаемость.

Таким образом, **двигательная способность – это свойство организма как усваивать ритм внешней среды, так и адекватно отвечать на сигналы среды с наименьшей функциональной стоимостью для организма.** Способность имеет нейрофизиологическую природу, действует как биологическая система, а внешними признаками ее являются известные физические качества (сила, быстрота, выносливость, гибкость, координация), реализуемые в деятельности как результат функционирования, взаимодействия и регуляции компонентов системы.

Исходя из определения двигательной способности очевидно, что качества способности объединены в систему их взаимодействия согласно ведущим компонентам, где на сенсомоторном уровне регуляции включены в деятельность различные антропометрические и физические качества, а энергообеспечение функций и биохимические параметры непосредственно включены в механизм регуляции скорости и точности движений. По многочисленным данным, формирование способностей происходит неравномерно, это связано с их поэтапным развитием, что и определяет многоуровневость отбора общих, частных и специальных способностей для занятий спортом с наибольшей эффективностью [9].

В последние годы происходит существенное углубление знаний о структуре и организации генома млекопитающих и особенно человека. Например, в 2001 г. выделены особые маркеры в дезоксирибонуклеиновой кислоте (ДНК), т. е. легко распознаваемые участки, по которым определяются нуклеотидные последовательности генома человека, состоящего из 32 тыс. генов, что в 3 раза меньше ранее предполагавшихся. Однако здесь дело не в количестве генов (в геноме мухи-дрозофилы их 14 тыс.), а в сложности кодирования ими белковых структур [1, 11, 5].

Особенно интересны механизмы специфических генов, ответственных за реализацию определенных метаболических и функциональных признаков у спортсменов для эффективного и научно обоснованного отбора. Ведь в развитии и становлении любой двигательной функции прямо или косвенно участвуют белковые продукты генов – структурные белки, гормоны, ферменты и др.). Хотя, скорее, здесь идет речь о выявлении генетической предрасположенности к выполнению мышечной работы различной интенсивности и длительности, т. е. к формированию известных физических качеств, развитие которых, конечно же, зависит от условий окружающей среды (режима питания, отдыха, тренировки физиологических механизмов и т. д.) [10].

Появление новых методов молекулярной биологии позволяет оценивать экспрессию генов у человека при выполнении физических упражнений. Тем самым открывается новая эра в объяснении максимальной аэробной способности человека на основе полиморфизма генов, их активации во время физической нагрузки, что наиболее существенно отличает людей друг от друга [10].

упражнений с учетом индивидуальных особенностей человека [3,12].

Интерес к проблеме сохранения активного образа жизни этой части населения еще более возрастает в связи с увеличением доли в популяции пожилых людей в разных странах Европы (в связи с увеличением продолжительности жизни) и России (в связи с демографическим кризисом).

Таким образом, изучаемая многими исследователями проблема поставлена самой жизнью и заключается в необходимости повышения уровня здоровья современного человека через различные формы и средства двигательной активности. Актуальность таких исследований состоит в выявлении закономерностей и в формировании теории соотношения понятий индивидуального и средового в морфофункциональном состоянии человека.

Библиографический список

1. **Киселев, Л. Л.** Геном человека и биология XXI века / Л. Л. Киселев // Вестн. РАН. – 2000. – Т. 70, № 5. – С. 412 – 424.
2. **Назаров, И. Б.** Определение полиморфизма гена ангиотензин-конвертирующего фермента у студентов физкультурных вузов / И. Б. Назаров, В. Н. Медведев // Актуальные проблемы физического воспитания в профессиональной подготовке студентов высшей школы. – СПб., 2000. – С. 128 – 131.
3. **Рогозкин, В. А.** Расшифровка генома человека и спорт / В. А. Рогозкин // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 60 – 63.
4. **Рогозкин, В. А.** Спортивная генетика: состояние и перспективы / В. А. Рогозкин // VII Международный научный конгресс «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». – М., 2003. – Т. 3. – С. 265 – 269.
5. **Рогозкин, В. А.** Гены – маркеры предрасположенности к скоростно-силовым видам спорта / В. А. Рогозкин, И. В. Астратенкова, А. М. Дружевская, О. Н. Федоровская // Теория и практика физической культуры. 2000. № 1. — С. 2 – 4.
6. **Рогозкин, В. А.** Возможности генетического отбора спортсменов: реальность и перспектива / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков // Вестн. спорт. медицины. – 1999. – № 3. – С. 52.
7. **Рогозкин, В. А.** Генетические маркеры физической работоспособности человека / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 12. – С. 34 – 36.
8. **Рогозкин, В. А.** Способ выявления предрасположенности к длительной физической работе: Пат. РФ № 2194982. / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков РФ № 2194982. — Выдан 20.12.2002. — Бюл. № 35.
9. **Шварц, В. Б.** Медико-биологические критерии спортивной ориентации и отбора детей по данным близнецовых и лонгитудинальных исследований: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В. Б. Шварц. – Л., 1991. – 54 с.
10. **Andersen, Y. L.** Genes and Athletic Performance / Y. L. Andersen, I. Schjerling, B. Saltin // Scientific Amer. – 2000. – № 9. – P. 31 – 37.
11. **Mills, M. A.** Differential expression of the actinbinding proteins, α -actinin-2 and-3, in different species: implications for the evolution of functional redundancy / M. A. Mills, Yang Nan, R. P. Weinberger // Human Molecular Genetics. – 2001. – Vol. 10 (13). – P. 1335 – 1346.
12. **Montgomery, H. E.** Human gene for physical performance / H. E. Montgomery,

весь процесс экспрессии генов? Следующий вопрос еще более важен: как мышечная деятельность оказывает влияние на геном человека и усиливает экспрессию генов?

Очень важно в связи с этим направление исследований, связанных с поиском генов, полиморфизм которых может быть ассоциирован с проявлением физической работоспособности человека. Здесь основное внимание по-прежнему привлекает полиморфизм гена ангиотензинпревращающего фермента (АПФ) у представителей разных видов спорта и в разных возрастных группах населения с расширением географии исследований.

По некоторым данным [4, 6, 14], АПФ (или АКФ – ангиотензинконвертирующий фермент) является ключевым ферментом ренин-ангиотензиновой системы, важнейшего гуморального регулятора артериального давления. Под действием АКФ генерируется ангиотензин-II – активный вазоконстриктор (сосудосуживающее вещество) и подавляется производство брадикинина – важного сосудорасширяющего вещества (вазодилатора). Активность АКФ, таким образом, вызывает изменения концентрации ангиотензина-II и соответственно внутриклеточного метаболизма многих тканей. Однако ангиотензин-II не только выступает как регулятор гемодинамики, но и как фактор роста, усиливающий синтез структурных белков в клетках сердечной мышцы [2, 7, 8, 13].

Второе направление отражает влияние систематической мышечной деятельности на экспрессию специфических генов и усиление синтеза белков в скелетной мышце. Здесь уже убедительно показано, что специфичность средств, подбор специальных упражнений, интенсивность и длительность их выполнения через систему внутриклеточных сигналов стимулируют экспрессию генов, усиливают синтез м-РНК, вызывают усиление синтеза регуляторных и структурных белков.

Эти исследования тем более важны, что возможность влияния генетических факторов на физическое состояние людей различного возраста значима и для решения глобальных проблем здоровья человека и реабилитации его после травм и болезней.

Чрезвычайно показательны в этом контексте результаты, полученные финским профессором Н. Suominen, который проводит убедительные данные об улучшении физического состояния и здоровья лиц, систематически занимающихся оздоровительными физическими упражнениями. Участие ветеранов спорта в различных соревнованиях показало, что продолжение активного образа жизни позволяет поддерживать высокий двигательный потенциал у лиц старшего и пожилого возраста. Выявлены физиологические механизмы, регулирующие двигательную деятельность человека в процессе развития и старения. Пластичность скелетных мышц снижается с возрастом, и по мере старения организма изменяется активность ключевых ферментов в различных тканях, но систематические физические упражнения позитивно влияют на эти процессы. Снижение силы и мышечной массы у людей старше 70 лет может быть замедлено при регулярном выполнении силовых упражнений на тренажерах или с отягощениями. Подтверждена возможность активного влияния на физиологические процессы у пожилых людей через выполнение различных по структуре движений и интенсивности физических

P. Clarkson, H. Hemingway et al.// Nature. – 1998. – Vol. 393. – P. 221.

13. **Meyerson, S.** Human angiotensin I – converting enzyme gene and endurance performance / S. Meyerson, H. Hemingway, R. Budget et al. // J. Appl. Physiol. – 1999. – Vol.87 (4). – P.1313 – 1316.

14. **Taubes, G.** Scientists are engaged on a frustrating search for genes to identify future Olympians/ G. Taubes//Scientific American Presents. — 2000. — Vol.11 (3). — P. 31 – 38.

РАЗДЕЛ X
ПАМЯТИ УЧЕНОГО.
ПАВЕЛ ЕГОРОВИЧ ТАДЫЕВ:
К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

«ВЕЛИКИЙ СЫН СВОЕГО НАРОДА»
(Научно-практическая конференция)

Шестнадцатого февраля 2006 г. в Горно-Алтайске на базе Горно-Алтайского государственного университета прошла научно-практическая конференция, посвященная 80-летию со дня рождения крупного алтайского ученого, общественного деятеля **Павла Егоровича Тадыева**. Она была организована Горно-Алтайским государственным университетом и Институтом алтаистики им. С. С. Суразакова.

В выступлениях Ю. В. Табакаева, З. С. Казагачевой, В. А. Беловолова, И. Ф. Медведева, Б. К. Алушкина, Г. П. Вайгульт, В. Г. Бабина, Н. М. Екеевой, И. Т. Белекова, Д. И. Табаева, Г. П. Самаева, А. С. Суразакова, Л. В. Кыпчаковой, Е. П. Кандараковой, С. С. Тюхтенева, Е. Э. Ямаевой и др. отмечалось, *что жизнь и научное наследие П. Е. Тадыева есть важнейшее социокультурное достояние России и Горного-Алтая.*

Особо подчеркивались природная скромность, подлинная интеллигентность, патриотизм П. Е. Тадыева. Везде, где он бывал, где выступал, всегда с гордостью представлял Горный Алтай, его народ, считая за честь жить в этом духовно насыщенном месте.

Восемьдесят лет со дня рождения П. Е. Тадыева – это особое событие для Горного Алтая. Он жил во имя своего народа и во благо своей малой родины – Республики Алтай.

Участники научно-практической конференции главное внимание обращали на духовно-воспитательный пример жизни и деятельности П. Е. Тадыева: как человек, отец которого был репрессирован в 1937 г. как «враг народа», может добиться таких высот, что сегодня его называют великим сыном своего народа! По словам участников конференции, **Павел Егорович был Человеком с большой буквы.** Именно его человечность, душевная доброта, открытое сердце, доброжелательность, доступность притягивали к нему всех людей, которые его окружали. Он общался на равных как с известными учеными, студентами, так и с простыми тружениками. Среди его друзей были крупнейшие ученые – академики Н. А. Александров, А. П. Окладников, Е. Н. Мешалкин и многие другие.

Участники конференции были единодушны в том, что **научное наследие П. Е. Тадыева является важной теоретико-методологической основой исследования этносоциальных, этнокультурных, этнопедagogических процессов в России и отражает наиболее важные вопросы современного социогуманитарного знания.**

Искренняя признательность была выражена ректору Горно-Алтайского государственного университета, профессору Ю. В. Табакаеву и проректору, доценту В. Г. Бабину, директору Института алтаистики им. С. С. Суразакова, доценту Н. М. Екеевой, ученому секретарю института Н. М. Белоусовой и

Но вживе сохраняются часы и минуты общения с ним. В его доверительной интонации и спокойной неторопливости всегда угадывались значительность, внутренняя свобода, рожденная в убежденности собственной гражданской позиции. В определенном смысле он был единственным среди многих, как всякий человек, сумевший в каждом своем слове оставаться самим собой. Он всегда виделся мне не только как ученый, но прежде всего как человек, как личность, как индивидуальность.

Павел Егорович Тадыев, его жизнь и творческое наследие – важнейшее социокультурное достояние России и Горного Алтая.

УДК 13+159.9

Н. Ф. Копытов

СМЫСЛ ЖИЗНИ ПОСТИГАЯ И СЛОВОМ, И ДЕЛОМ

Родился Павел Егорович Тадыев в с. Александровке, что в Майминском районе. После учебы в школе Павел поступил в подготовительный класс педагогического училища. Нелегко приходилось мальчишке без отца, которого в 1937 г. арестовали, а через год его не стало.

Решающую роль в судьбе Павла Тадыева сыграла острая нехватка учителей в школах. Открытие учительского института в Горно-Алтайске откладывалось на неопределенный срок. А 14 июня 1941 г. было принято решение властей «Об организации Ойротского национального отделения при Бийском учительском институте». Из 35 человек сформировали группу, в которую вошли выпускники педучилища, рабфака и средних школ. Руководителем этого отделения и преподавателем алтайского языка и литературы был назначен А. Г. Шабураков.

Но с началом Великой Отечественной войны из группы в армию призвали Николая Алекова, Василия Чичинова, Сазона Суразакова, Василия Шебалина, Михаила Тадыева, Алексея Бабаева и руководителя отделения А. Г. Шабуракова. Вскоре в Горно-Алтайск был эвакуирован Московский пединститут имени К. Либкнехта, при котором в 1941 г. по инициативе Н. А. Баскакова открыли ойротское отделение. Выдающийся ученый и стал его руководителем. В 1945 г. состоялся первый, самый малочисленный выпуск студентов. Среди них были Г. А. Альчина, Н. Н. Суразакова, Л. В. Берегошева и П. Е. Тадыев.

Вернувшись домой из Москвы (в 1943 г. пединститут вновь переехал туда), Павел Егорович начал свою трудовую биографию, но уже в следующем году, 1947-м, он поступил в аспирантуру Института этнографии Академии наук СССР. В 1951 г. была закончена учеба, успешно защищена диссертация. П. Е. Тадыеву присвоили ученую степень кандидата исторических наук. Весь его трудовой стаж можно условно разделить на две части: работа заведующим сектором истории и директором в Научно-исследовательском институте алтаистики им. С. С. Суразакова; а в пединституте – преподавателем, заведующим кафедрой истории, деканом факультета, проректором по научной работе.

многим другим за большую организаторскую работу по подготовке и проведению научно-практической конференции и личное участие в ней.

УДК 378+39

В. А. Сластенин

РЫЦАРЬ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ

Он был старше меня всего на каких-то четыре года. Но уже смолоду, будучи студентом Горно-Алтайского педагогического училища, я воспринимал его как гигантскую, недостижимую фигуру не только местного, но и общероссийского значения. Именно с его слов я узнал о таких понятиях, как наука, история, историография, этнография, социология, национальная политика и культура. Элегантный, красивый, европейски образованный, предупредительный и застенчивый – таким впервые предстал передо мной еще совсем юный, но обретающий большую внутреннюю силу П. Е. Тадыев. И образ этот всегда жил со мной и по сию пору сохраняется в моей памяти.

Павел Егорович Тадыев был из породы бескомпромиссных людей, которых мы называем настоящими. А настоящим людям, как известно, жить намного труднее, чем ненастоящим, потому что настоящие создают, борются, ищут, находят, теряют, ошибаются, поднимаются и снова идут вперед.

Пафос научного творчества П. Е. Тадыева – социальная и этническая история алтайцев. Под руководством лауреата Государственной премии профессора Л. П. Потапова он впервые в мировой науке исследовал закономерности формирования алтайской нации. В основу его работы были положены обширные историко-архивные изыскания, материалы этнографических экспедиций и наблюдений. Самый молодой и, наверное, самый талантливый из алтайцев, обучавшихся на ойротском отделении МГПИ им.

В. И. Ленина (С. С. Суразаков, С. С. Каташ и др.), он первым дерзнул обратиться к многотрудной и увлекательной судьбе народа, маленького по численности, но безмерно богатого по своим творческим взлетам и духовным потенциям.

Человек глубоких и разносторонних знаний, научных идей, оригинальных теоретических обобщений и новаторских социальных решений, П. Е. Тадыев оставил нам в наследие великолепные труды по алтаеведению. Труды эти имеют не только непреходящее самостоятельное значение, но и прокладывают путь в ранее мало известные или не востребуемые области научного знания. В них сформулированы фундаментальные представления о социально-психологических основаниях алтайского национального характера, этнической идентичности алтайцев. Вот почему П. Е. Тадыева по справедливости можно назвать рыцарем этнической социологии и психологии.

Талант – удел тяжкий, дар редкостный, неоднократно умноженный на изнуряющую, забирающую все душевные и физические силы работу. Такой удел и такой дар, видимо, был отпущен Павлу Егоровичу Богом. Но подвиг его жизни носит рукотворный характер.

Все более и более уходят в прошлое годы земного бытия П. Е. Тадыева.

Павел Егорович отличался исключительной компетентностью, огромной эрудицией, пунктуальностью, организованностью. Он был очень активным в общественной жизни, участвовал в проведении многочисленных научных мероприятий – конференций, диспутов, симпозиумов... Никогда не прекращалась работа ученого над углублением своих знаний. Он часто выступал с докладами на различных научно-практических конференциях, его статьи печатали в газетах, журналах и сборниках.

И еще один интересный факт из биографии П. Е. Тадыева. В течение восьми лет он был секретарем горкома и секретарем обкома партии. Мне пришлось три года работать под его руководством в отделе пропаганды и агитации горкома партии. Особенно трудно приходилось в 1954 г., когда был ликвидирован Майминский райком партии и все парторганизации перешли в подчинение горкома партии. А в 1956 г. ликвидировали и Чойский район, территорию которого включили в состав Майминского района... Со всеми этими перестройками аппарат горкома партии был увеличен всего на два инструктора по сельскому хозяйству.

Вряд ли стоит перечислять все многочисленные обязанности, которые приходилось выполнять Павлу Егоровичу. Все мы тогда были молодыми, жадными до работы и трудились, не считаясь со здоровьем, без оглядки на стрелки часов. Рабочий день чаще всего заканчивался поздним вечером. П. Е. Тадыев в трудные моменты всегда поддерживал нас своей душевной теплотой и неиссякаемым чувством юмора.

А свои силы Павел Егорович черпал в семье. С супругой Клавдией Михайловной они вырастили троих детей. Старшая дочь Галина получила два высших образования, живет и работает в Горно-Алтайске. Дочь Светлана – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета Новосибирского госпедуниверситета. А сын Леонид дослужился до генерала. Имя сыну было выбрано неслучайно. Оно дано в честь выдающегося ученого Леонида Павловича Потапова, который был научным руководителем Павла Егоровича во время учебы в аспирантуре, во многом определившей его дальнейшую судьбу.

Память об этом человеке, постигавшем смысл жизни и словом, и делом, должна передаваться из поколения в поколение.

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ

От главного редактора

Исследования этнопедагогических проблем, призванные выявить закономерности возникновения, становления, развития и функционирования традиционной педагогической культуры любого из народов, приобретают особенно актуальное значение.

Это зависит от целого ряда обстоятельств, связанных с отдельными аспектами социальной, этнической и духовной истории народов. Для подтверждения этого достаточно обратиться к «золотому правилу» этнопедагогики (Г. Н. Волков), приобретающему особенный символический смысл именно в острые периоды человеческой истории. Это правило в общем виде формулируется следующим образом: **без исторической памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, а без личности – нет народа как исторической личности.**

Эта целостная, взаимосвязанная картина важнейших социальных макроструктур особым образом подчеркивает актуальность исследования традиционной культуры воспитания, народной педагогики, народной педагогической культуры с ее фольклорными, бытовыми, религиозными и другими духовно-этическими традициями, определяющими в конечном счете судьбу каждого и любого народа. При этом нельзя не признать, что решающим звеном в этом взаимодействии «память – народ» оказывается именно воспитание, относительно которого предыдущие и последующие структурные элементы являются не только симметричными, но и подчиненными: они как бы оказываются стянутыми именно к центру – воспитанию.

В детальном рассмотрении каждого из составляющих формулы, выражающей «золотое правило», нетрудно усмотреть многократное подтверждение чрезвычайной актуальности исследуемой проблемы. Вечность воспитания как наиболее устойчивой социальной категории подтверждается всем ходом исторического развития и человечества, и каждого из народов. С одной стороны, без воспитания немыслимо сохранение народом исторической памяти, с другой – исторические события, сведения о которых сохраняются в народной памяти, являются эффективнейшим из факторов воспитательного воздействия на подрастающее поколение, что служит дополнительным подтверждением актуальности настоящего исследования и его научной самооценки – независимо от быстротекущих социальных изменений. Благодаря исторической памяти реализуется универсальная социально-культурологическая и педагогическая идея преемственности как основы связи настоящего, прошлого и будущего в развитии культурного процесса. Суть этого процесса в том, что при переходе от одних этапов развития культуры к последующим происходит сохранение, закрепление и формирование «исторической предопределенности возникновения культурного выбора тех или иных феноменов, отдельных сторон, характеристик» культурного процесса в целом.

Традиционная педагогическая культура делает основную ставку на фор-

мирование духовности, характеризуемой бескорыстием, свободой, эмпатией, взаимной поддержкой, солидарными действиями, добротой, эмоциональностью, т. е. всеми теми качествами личности, которые возвышают ее над собственными индивидуально-эгоистическими, прежде всего биологическими потребностями. Духовность связывается с традиционной народной этикой, выражающейся, прежде всего, в ненасилии, во внутренней чистоте, умиротворенности, скромности и послушании. Все это наилучшим образом представлено у народов Алтая.

Народом Алтая создана уникальная материальная и духовная культура, ориентированная на конструктивные взаимоотношения с окружающим миром. Практические уроки из опыта жизни этих этносов, которые в течение тысячелетий сохраняли стабильность в экстремальных условиях природного окружения, их знания о природе на фоне мирового экологического кризиса приобретают особую ценность.

Процессы обучения и воспитания подрастающего поколения в современных условиях требуют изучения всех социальных факторов, влияющих на человека. Общественное сознание, взгляды, убеждения людей формируются не только социально-экономическими условиями современной жизни, на них влияют традиции, обычаи, идеи, понятия, идеалы, которые выработаны человечеством в прошлом. Они значимы для крупных этносов, педагогическая мысль которых задавала цели образованию и воспитанию народов, входящих в то или иное государственное целое. Но сегодня особое внимание должно быть уделено традиционной педагогической культуре малочисленных народов, потенциал которой не только не востребован, но и не в полной мере осознан.

Редакционная коллегия представляет в разделе XI «Этнопедагогическая культура алтайцев как фактор мировой цивилизации» статьи, в которых анализируются этнокультурные процессы в Республике Алтай, что в целом отражает наиболее важные вопросы современного социогуманитарного знания в рассматриваемой области.

РАЗДЕЛ XI

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА АЛТАЙЦЕВ КАК ФАКТОР МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

УДК 398+4(47)

Л. П. Потапов

МИФЫ АЛТАЕ-САЯНСКИХ НАРОДОВ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Изучение этногенетических и историко-культурных связей современных тюркоязычных народов Алтая и Саян составляет важную научную проблему, значение которой выходит далеко за пределы истории народов Южной Сибири и корреспондирует с древней и средневековой историей народов Центральной Азии. Особенно показательно и ценно в этом отношении сравнительное изучение тех или иных историко-этнографических или историко-культурных вопросов, результаты которого имеют практическое исследовательское значение как для современных упомянутых народов, так и для древнетюркских племен и народов, особенно обитавших в восточной части Центральной Азии по северную сторону пустыни Гоби. Для решения указанной проблемы, бесспорно, требуется достаточно широкая и надежная источниковедческая база, и советские ученые, основываясь на историко-материалистическом методе изучения, таковую выявили. Она представляет собой комплекс источников, включающих письменные исторические свидетельства и сообщения, археологические и лингвистические данные, в том числе данные топонимики, а также обширные материалы по фольклору и этнографии. Среди последних наибольшей убедительностью и доказательной силой в сравнительном плане обладают героический эпос и религиозные верования, прежде всего шаманские. В предыдущих работах нам неоднократно приходилось привлекать и анализировать перечисленные виды источников [12-16]. В настоящей статье предпринята попытка привлечь внимание исследователей к мифологии алтае-саянских народов как историческому источнику широкого профиля, который может быть использован в сравнительном изучении истории народов Центральной Азии и Южной Сибири, особенно в изучении их этнической истории и этнического состава, в исследовании различных аспектов их исторических контактов между собой и своими соседями на разных исторических этапах своего развития. Немаловажен конкретный мифологический материал и при сравнительном изучении религиозных верований, представлений (как шаманских, так и дошаманских) в их историческом развитии, фольклора, прежде всего героического эпоса.

Итак, что же собой представляют алтае-саянские мифы? Но прежде чем дать ответ на этот вопрос, необходимо сопоставить их с религиозными верованиями и фольклором этих народов. При общности фантастической основы мифологии с фольклором и религиозными верованиями имеются и различия, позволяющие отделить их друг от друга. Фантастические образы сил природы, категории различных божеств и духов, характерные для

или Солу, которую ныне принято локализовывать на территории Восточной Монголии, где в то время жили сяньбийцы, смешанные с северными хуннами. Правитель этих тюрков имел 17 братьев, из которых один был рожден волчицей и стал шаманом. Как видим, и в этом мифе фигурирует волчица как прародительница тюрков [17].

Не чужд этот мотив и некоторым племенам теле, ближайшие и непосредственные предки которых, именуемые гаогюйзами, вели происхождение по женской линии от северных хуннов, точнее, от дочери одного правителя (шань-юя), вступившей, согласно мифу, в брачную связь с волком. В другом мифе, относящемся к одному из главных племен теле сеяньто, снова выступает волк, но уже как божество (обожествленный предок?), определяющее судьбу этого племени. В этом китайского происхождения мифе рассказывается о том, что в одну из юрт зашел нищий. Ему дали поесть, и он ушел. Но хозяйка юрты заметила, что у пришельца была волчья голова. Она сказала об этом мужу, и они пошли вслед за ушедшим. Когда они дошли до горы Отюкен, то увидели своего недавнего гостя, который сказал им: «Я божество. Сеяньто погибнут!» [11]. В мифе отражено действительное, восстановленное по древнетюркским орхонским надписям, историческое событие о разгроме в середине VII в. тюрками тюкю племени теле сеяньто близ горной местности Отюкен.

Приведенные мифы древнетюркского времени не исчезли полностью. В том или ином виде они бытуют у их потомков. Так, у современных алтайцев сюжет происхождения от волка сохранился в модернизированном виде в героическом эпосе. У богатыря Ак-Боко постоянно умирали дети. Белый волк потребовал отдать ему родившегося очередного сына, он унес младенца в пещеру, воспитал и дал ему богатырское имя Ак-Тайчы, коня и снаряжение. Здесь налицо древнетюркский мифологический мотив воспитания мальчика волком в пещере, но только в фольклорной интерпретации. Это, конечно, реминисценция мифологии древних тюрков и племен теле, отражающая причастность далеких исторических предков алтайцев к данной этнической среде. Однако источниковедческое значение приведенных древних мифов этим не исчерпывается. При более подробном анализе этих мифов в сопоставлении с алтайским материалом выясняется, что оба названия страны – Сол, или Солу, являющейся прародиной древних тюрков, сохранились у кумандинцев в качестве названия одного из сеоков и уводят в более глубокую древность, в хунно-сяньбийскую этническую среду, куда уходят своими этногенетическими корнями древние тюркские племена тюкю и теле [17]. Данный вывод может быть подтвержден и телеутско-алтайским мифом. Речь идет о происхождении сеока мундус, прародительницей которого, якобы, была девушка, родившая сына от того, что она съела три градинки. Новорожденный получил прозвище: Мустанг чыккан Мундус – Мундус, родившийся от градинки. Согласно мифу, он стал основателем данного сеока, еще недавно распространенного среди телеутов и алтайцев и зафиксированного в начале XVII в. русскими историческими документами. Интересно, что этот миф созвучен с версией о рождении знаменитого сяньбийского вождя Таншихая, правившего в середине II в. Видимо, подобная мифологическая версия была широко распространенной, что и позволило ей попасть в ранние китайские летописные источники, на что мы уже обращали внимание, аргументируя древнейшие этногенетические связи алтайцев [17].

религиозных верований саяно-алтайских народов, почитались последними в силу того, что они верили в существование упомянутых сил и образов в такой степени, что признавали от них свою полную зависимость в реальной повседневной жизни. Поэтому они стремились непосредственно или через шаманов вступить в контакт с этими силами, чтобы оградить себя от злой их воли, обращаясь для этого к ним с молениями, задабривая их жертвоприношениями и т. п. Напротив, фольклорно-эпическая фантастика с ее чрезвычайной гиперболизацией воспринималась этими народами не как реальность, а как вымысел, интересный, развлекательный и поучительный. Алтайцы и тувинцы охотно, иногда по несколько ночей подряд, слушали эпические сказания, переживая похождения, приключения и борьбу героя, вникая в поэтические образы природы, в афоризмы и дидактические пассажи сказания и т. д. При этом никто из взрослых слушателей не верил в реальность услышанного, не верил и в свою зависимость от персонажей богатырских сказаний, не поклонялся им.

Фантастика в саяно-алтайской мифологии также не религиозная. Она, по всей вероятности, выражает мироощущение далеких предшественников этих народов, их взгляды на окружающий мир, стремление осознанно познать причинную связь между явлениями. В мифах, в этой своеобразной форме общественного сознания, по существу, фиксировалось их мировоззрение, в котором отражены следы наивных или стихийных материалистических представлений. **Мифологическая фантастика у саяно-алтайских народов, как и у многих других народов и племен, носит преимущественно этиологический характер** и представляет собой интерпретацию окружающего мира, устройства и структуры вселенной, явлений стихийных и закономерных сил природы вообще и особенностей местной природы, с ее животным и растительным миром и т. д., в частности.

Однако у современных саяно-алтайских народов упомянутые ранние формы общественного сознания выступают обычно в тесном переплетении и обнаруживаются раздельно, главным образом, при научном анализе. Мифологические элементы наиболее характерны для героического эпоса (борьба героев с различными чудовищами вроде многоголовой змеи, крылатого быка, людоеда-великана Тельбегеня и т. д.). Есть они и в шаманских верованиях, где, например, царь подземного мира Эрлик фигурирует иногда как бывший человек, в наказание заточенный в подземный мир. В отдельных мифах он преподносится как брат или партнер творца Ульгения, соучастником сотворения человека.

Определив критерии выявления вымышленного и реального, обратимся непосредственно к отдельным категориям мифов, содержавших в себе исторические сведения, обычно фрагментарные и сильно завуалированные элементами разного содержания и различной хронологии [18, 9, 2, 5, 8, 6]. Таковы, например, **мифы о происхождении древних тюрков** (тю-кю) или племен теле, дошедшие до нас, главным образом, в китайских династийных летописях. Так, один из них повествует о происхождении тюрков от сожительства юноши с волчицей, спасшей его от врагов и голода и укрывшей в пещере. Реальным в мифе можно считать последнее, ибо согласно письменным источникам, древние тюрки имели обычай ежегодно устраивать моления и приносить жертву предкам именно в пещере. Другой миф, проливающий свет на происхождение древних тюрков, повествует о приходе из страны Со,

В **космогонических мифах**, кроме универсального деления вселенной на три зоны, иногда говорится об особых отдельных мирах или землях, расположенных между морями и океанами, со своими собственными небесами, а иногда и без небес, со своими морями и реками и даже подземным миром, где тускло светят солнце и луна. Вероятно, здесь надо усматривать влияние на мировоззрение тюрков того времени раннесредневековой китайской науки, согласно которой круглое небо покрывало квадратную землю. Неприкрытые небом четыре угла, видимо, и составляли особые миры без небес. В древнетюркских орхонских надписях неоднократно говорится о четырех углах света, где живут враги тюрков.

Небо в мифах рисуется в виде купола, прикрывающего края земли таким образом, что они то и дело соприкасаются, как бы пульсируют. Этот образ имеется, кстати сказать, и в якутском эпосе («края неба и земли стучаются друг о друга»).

Согласно мифам, подземная сфера имеет вход с земли, где-то на западе, а по представлению шаманов, в нее можно попасть во время камлания через очаг жилища.

Встречаются мифы, указывающие на связь упомянутых зон через дерево, корни которого – в подземном мире, ствол – на земле, а верхушка – на небе. Сюжет «мирового дерева» распространен у многих народов. Нередко вместо «мирового дерева» выступает гора, упирающаяся вершиной в небеса.

В настоящее время эти мифы или их элементы у алтае-саянских народов встречаются чаще в эпосе и редко в виде самостоятельных повествований. Мифическое дерево можно встретить среди рисунков, нанесенных на шаманских бубнах.

Миф о происхождении мира повествует об огромном водном пространстве, по которому плавали две утки. Одной из них пришла идея сотворить землю из ила. Вторая – нырнула и достала со дна ил, который первая утка стала разбрасывать по воде, в результате чего появилась земля. Вторая утка, выйдя на сушу, стала разбрасывать камешки, и появились горы. В шаманском варианте первая утка – это Ульгень, вторая – Эрлик.

Опорой земли, повествуют мифы, служат огромные рыбоподобные чудовища «кер тютпа», у которых верхняя губа хватает небо, а нижняя – землю. Одно из них дает холод, от чего бывают осень и зима, второе – тепло, весну и лето.

По другому варианту, этих чудовищ три, под названием «кер балык». Их, якобы, создал Ульгень и к среднему привязал аркан, укрепив его конец на небе, при помощи которого он управляет этим чудовищем, и которое, подымая или опуская голову, может вызывать колебания земли и наводнения. На шаманских бубнах маленькие изображения «кер балык» помещали среди рисунков, характеризующих подземный мир.

Земля некогда представлялась в образе какого-то животного (наподобие лося у орочей). Мифы такого рода не сохранились, но в алтайском эпосе имеются упоминания о шее, лопатках или подмышках земли, упоминаются ее рот, пуп.

Довольно часто в мифах говорится о многослойности земли (обычно 7 слоев), под которыми находится уже подземный мир Эрлика с его слугами и переселившимися сюда с земли людьми (т. е. умершими). Кстати сказать, имя Эрлика, царя подземного мира, куда переселяются умершие

Миф о происхождении основателя сеока мундус у алтайцев, кроме древних, содержит и более поздние элементы, свидетельствующие о вхождении части мундусов в этнический состав современных киргизов, которые достаточно изучены и получили освещение в научной литературе [1].

Анализируя миф о происхождении племен теле, в числе прародителей которых называется волк, нельзя не обратить внимание на такую деталь. Волк-прародитель, от которого, якобы, зачала сына младшая дочь хуннского шаньюя, явился посланцем неба, которому как божеству эта девушка и была предопределена отцом. Стало быть, в мифе отражена, во-первых, идея божественного происхождения (как и у тюрков тюкю) одного из предков теле (гаогюйцев), во-вторых, он удостоверяет обычай посвящения небу девушек. В свое время у алтайцев и бельтиров нами была записана легенда о принесении ими в старину в жертву небу молодых девушек (дочерей предводителей или старших в роде). Со временем этот обычай исчез. Причину исчезновения легенда объясняет так. У одного бельтира взяли девятую дочь подряд, и когда ее хотели уже принести в жертву, то появился всадник и сказал: «Погоди, не трогай девку, вместо нее лучше заколите девять ягнят». С тех пор при молении небу стали колоть девять ягнят. Как видим, мотив бельтирской легенды имеет определенное созвучие с гаогюйским мифом, что может служить свидетельством влияния гаогюйского этнического элемента на этногенез современных алтае-саянских народов.

Анализируя аналогии мифов о происхождении человека, небезынтересно проследить их объяснения окружающего мира и природы. Источниковедческая ценность этого заключается в том, что в мифах часто сохраняются элементы весьма древних, явно еще дорелигиозных форм мировоззрения, мироощущения, свойственных в разной степени едва ли не всем народам тех времен. Эти элементы, основанные порой на непосредственном наблюдении за природой, ее растительным и животным миром, за небесными светилами, но фантастически интерпретированные, представляют большой интерес для науки и прежде всего для исследования ранних ступеней мировоззрения древнего человека. В этой связи интерес вызывают мифы, связанные с космогонией, содействующие изучению истории религии и особенно истории ранних религиозных представлений, свойственных многим народам земного шара.

Наиболее ранние общие религиозные представления у алтае-саянских народов, связанные с природой и ее стихийными силами, возникли на мифологической основе, на стадии олицетворения природы и антропоморфизации духов и божеств. Так, например, огонь, который, по одним мифам, был дан людям для облегчения их жизни при помощи птицы (коростеля или совы), а по другим – от демиурга Ульгения, превратился со временем в женское божество огня, культ которого был особенно широко распространен и вошел в шаманство.

Вместе с тем прослеживается обратное явление – влияние сложившихся религиозных представлений на мифологию, вследствие чего в качестве мифологических персонажей появляются всевозможные божества и духи шаманского пантеона, действия и поступки которых характеризуются реальными человеческими чертами и отношениями. Таковы в некоторых мифах высшие божества алтайского пантеона, делящие свое владычество над небесной (Ульгень) и подземной (Эрлик) зонами.

народов о материальности небосвода. Название «золотой кол» аргументируется тем, что Полярная звезда не сходит с мушки, если в нее целиться из ружья, как это происходит с любой другой звездой. Следовательно, она неподвижна, т. е. как бы вбита в небо.

Этнографами зафиксированы также мифы про утреннюю и вечернюю звезды, про Млечный путь как «небесную дорогу» или «опояску неба», про гром и молнию, производимые драконом, про затмение солнца и луны, будто бы пожираемых в это время чудовищем, отпугнуть которое шумом, криками, выстрелами старались люди.

Своеобразны мифические толкования о происхождении пятен на луне. Один из них повествует о людоеде Тельбегене, которого решили сообща уничтожить. Первую попытку убить людоеда предприняло солнце. Но при приближении его к земле люди стали умирать от жары. Затем в борьбу вступила луна, но только после того, как она убyla наполовину, чтобы могла уместиться на земле. Когда она опустилась, на земле наступил холод, и люди попрятались в свои жилища. Но они все-таки высовывались из жилища, чтобы посмотреть на луну и этим закалили свое лицо, которое и теперь не закрывают на морозе. Луна схватила людоеда и утащила на небо. Но на этом борьба не прекратилась. Она, согласно преданию, продолжается и по сей день. Когда луну начинает осиливать Тельбегень, она убывает, а когда перевес на стороне луны – она полнеет¹. Так по-своему, рационалистически объясняли алтае-саянские народы, как и другие, смену теплого в этих широтах лета на холодную зиму и цикл ежемесячного движения луны, не прибегая к религиозному объяснению.

Алтае-саянские мифы, объясняющие происхождение мира и человека, в общем повторяют то, что думали на сей счет древние тюрки. В древнетюркских орхонских надписях говорится: «Когда было сотворено вверху голубое (синее) небо, внизу – бурая земля, между обоими были сотворены люди». По свидетельству Ф. Симокатты, древние тюрки полагали, что небо и землю сотворил бог, за что поклонялись ему. Элементы этой концепции содержатся и в алтайских мифах, но часто в обособленных вариантах. Создание неба, например, особенно в шаманских мистериях, приписывается Ульгеню, но не только как творцу небесного свода, но и как творцу солнца и луны. Приписывается Ульгеню и происхождение человека. В сделанные им тела людей (старых и молодых, мужчин и женщин) он намерился вселить «души», но их надо было взять у высшего божества, к которому Ульгень и послал ворона. Сторожить же тела заставил собаку и кошку. В отсутствие Ульгения Эрлик уговорил собаку допустить его к телам, пообещав ей теплую шкуру, (собака в то время, согласно мифу, была голой и страдала от холода). Кошку он просто заплевал и, пробравшись к телам, вдохнул в них «душу». Этот миф с давних пор начал использоваться шаманами в защиту догмы о том, что при жизни на земле судьба человека полностью зависит от Ульгения, а после смерти от Эрлика. Приведенный миф имеет и отдельные варианты. В одном из них рассказывается о вороне, несшем в клюве души людям и соблазнившимся павшей лошастью, которую вознамерился поклевать, но когда он открыл клюв, то души разлетелись. В другом варианте сообщается, что Ульгень сам оживил тело человека, вдунув ему через правое ухо жизненную силу, а в нос – ум. Результатом влияния последнего варианта, возможно, и является убеждение охотников о том, что ум у зверя находится в носу, так как

люди, упоминается в древнетюркских рунических надписях, датируемых началом VIII в.

Видное место занимают мифы о небе, которые характеризуют его разделенным на слои (от 7 до 16-18 слоев), включающие в себя солнце, луну, звезды. Шаманская религия использовала это обстоятельство, населив слои неба различными божествами и духами и даже людьми, которые, например, по представлениям тувинцев, жили там в стеклянных юртах, носили пояса на уровне подмышек и видны с земли, как звезды. Мифологическое проживание людей на небе созвучно с орхонскими надписями, где по отношению к умершему князю Кюль-Тегину сказано: «на небе вы будете как среди живых». В этом, на наш взгляд, опять-таки проявляется сходство алтае-саянских мифов с древнетюркскими.

Атмосферное видимое небо часто выступает в мифах как «близкое» и материальное, которое зимой замерзает. Опираясь на это представление, шаманы в зимнее время отказывались камлать небесным божествам, и только отдельные и, бесспорно, за щедрое подношение совершали обряд. Распространенными были мифы о небесных светилах, особенно звездах. Происхождение солнца и луны объяснялось главным образом волей творца – Ульгена, а звезд – земной природой; хотя некоторые из них стали предметом религиозного поклонения, как это случилось с Большой Медведицей, которой тувинцы приносили жертвы. Это созвездие в их мифах трактуется как 7 братьев или 7 ханов, переселившихся на небо с земли и ставших божествами. Относительно Ориона говорится, что три его самые яркие звезды – это маралухи, поднявшиеся на небо от преследования охотника, который пустил в них две стрелы и вместе с ними оказался на небе. В другом варианте, кроме охотника, одну из звезд принимают за его собаку, вторую – за стрелу, третью – за беркута, а хвост созвездия – за трех маралух. Имеются и другие варианты, где главным персонажем является охотник.

По поводу Плеяд (Улькер, Мечин – у алтае-саянских народов), движение которых по ночному небосклону сопоставляется с их прохождением мимо прибывающей луны (для определения месяца года), мифы довольно разнообразны. Сопоставление движения Плеяд с прибывающей луной указывает на историко-генетическую связь этих народов с древними тюрками, у которых Плеяды играли видную роль в годовом календаре [3]. Мифы о Плеядах основаны на наблюдениях за ночным небом, перемещением созвездия по небосклону в разное время года. У алтайцев и телеутов по положению данного созвездия к прибывающей луне определялся (или вычислялся) тот или иной месяц года. Это, конечно, результат эмпирических наблюдений, а не мифологическая фантастика. Сюжетным ядром мифов о Мечин служит рассказ о некоем существе, насылающем холод и снег, отчего страдали домашние животные. Последние решили погубить Мечин, спавшего в теплой золе, и которого обнаружила корова. Последняя пыталась раздавить его, но Мечин выскользнул из-под ее раздвоенного копыта и поднялся на небо, где превратился в кучку звезд, и насылает холодные зимы.

Мифы о Полярной звезде единодушно утверждают, что это ничто иное как «золотой кол», вбитый в небо, отражая тем самым древнее представление

¹ Мифы о Тельбегене, как и многие другие, приводимые дальше, записаны нами в разное время (1927-1974 гг.) у алтайцев, шорцев, качинцев, сагайцев, бельтиров и др.

птицу Суйла-ханом и считали духом, помогающим им доставлять жертву на небо или в подземный мир, причем представляли беркута с конскими глазами, подобными солнцу и луне. Отдельные роды почитали его и поклонялись ему. В частности род јабыр не убивал беркута, мотивируя это тем, что он однажды спас их сородича, попавшего в беду. Последний некоторое время жил в гнезде беркута, питался мясом косуль, приносимым беркутом, а затем был спущен им на землю. У качинцев, как и у якутов, орел характеризуется родоначальником, а его название служит этнонимом одного из родов якутов, качинцев и телеутов.

Видное место в мифах занимает лебедь. У тувинцев и челканцев он выступает этнонимическим предком некоторых родов, что перекликается с генеалогическим мифом о происхождении части древних тюрков. У кумандинцев представления о родстве с лебедем не существует, но сохранился, как и у названных выше народов, запрет убивать лебедя.

Из других мифов о птицах несколько необычно алтайское предание о коростеле, научившем людей добывать огонь путем высекания его из камня.

Во многих мифах о птицах подмечены их внешние особенности или повадки, что свидетельствовало о тонкой наблюдательности алтайцев. Например, окраска сойки и совы стала темой интересного алтайского повествования. Из него явствует, что сойка получила красивую окраску перьев от усердной работы совы, а сойка раскрасила сову кое-как, широкими тусклыми полосами, за это последняя рассердилась и сунула сойку головой в огонь. С тех пор голова сойки выглядит опаленной. Красные глаза у глухаря также нашли свое объяснение. В давние времена, рассказывают алтайцы, когда все птицы на зиму улетали в теплые края, он опоздал к отлету и, оставшись один в тайге, долго плакал. С тех пор его глаза стали красными, а глухарь навсегда поселился в горных лесах.

Интересны в источниковедческом плане **мифы о народных героях**. Наиболее популярным из них является Сартакпай. В его имени заключен иранский термин «сарт», означающий – строитель, торговец. Как гласит предание, Сартакпай жил в далекие времена в местности Учук, когда здесь еще не было леса, а камни были мягкими. Владения Сартакпая простирались от Кош-Агача до Барнаула и от Кузнецка, Телецкого озера до Иртыша. В этом обширном районе он дал имена горам и рекам, а также названия зверям и птицам.

В более обычном варианте Сартакпай выступает как строитель дорог и оросительных каналов (следы древних дорог и каналов обнаружены на Алтае археологами), а также моста через Катунь, который он не достроил, так как помогавший ему сын нарушил запрет на свидания с женщиной в период строительства. В третьем варианте Сартакпай представлен как создатель крупных рек Алтая. Он проложил указательным пальцем русло Катунь. Когда ему преградила путь гора близ Немала, он прострелил ее стрелой, и этот кусок ее, отлетевший вниз, по преданию, до сих пор висится посреди реки около с. Аскат. После этого Сартакпай спокойно вывел реку на равнину. Создал он и Бию, но другим приемом. Сначала он преградил путь рекам, стекающим в Чулышманскую долину, поставив поперек нее свою ладонь. Вследствие этого образовалось Телецкое озеро. Далее он одним пальцем вывел из озера Бию на равнину, где она соединилась с Катунью и дала на-

«он все носом знает». Есть варианты мифов, которые подверглись влиянию ламаизма и христианства. В одном из них помощником Ульгена выступает сотворенный им богатырь Майдере, которому было поручено управлять солнечно-лунным миром. В этом имени нельзя не узнать известное божество ламаистского пантеона Майдара. Христианское влияние (под воздействием миссионеров) прослеживается в повествованиях о сотворении женщины из ребра мужчины, о всемирном потопе с ковчегом и др.

Значительную группу составляют **теогонические мифы**, повествующие о происхождении различных богов и духов. Об Ульгене и Эрлике говорится, например, как о родных братьях, которые поссорились между собой до такой степени, что Ульгень свергнул Эрлика с небес в подземный мир, где он стал владыкой. Оба они имели своих слуг и помощников – богатырей, сражавшихся за своих повелителей. Их имена можно обнаружить в шаманском пантеоне, или пандемониуме, уже в качестве сыновей Ульгена и Эрлика (таковы Керей, Караш и др.).

О духе Кочегане, культ которого характеризуется эротическими чертами, говорится, что он вначале был обыкновенным, но распутным человеком, за что и был заброшен одним шаманом с земли на седьмое небо. По другой версии, он был блудливым шаманом и забрался на небо, спасаясь от врагов, где и остался. В третьем варианте, Кочеган родился от дочери Ульгена, соблазненной сильным шаманом.

Известный дух Шалыг, покровитель охотников тубаларов и шорцев, по преданию, первоначально также был человеком, причем человеком сильным и отчаянным, не признававшим богов. Его дерзость дошла до того, что он пытался силой проникнуть в жилище Эрлика и сломал у него несколько дверей. Разгневанный Эрлик ранил его стрелой в ногу и язык и превратил в духа, который остался хромым и заикой, стал мучить охотников, насылая на них разные болезни.

Весьма своеобразна интерпретация алтае-саянских мифов о происхождении наиболее многочисленной категории духов «хозяев» (ээзи) местности, отдельных явлений природы и т. д. При свержении Эрлика с небес, сообщает один из них, вслед за ним посыпались на землю и его слуги. Падая в воду, они становились хозяевами воды, на горы – хозяевами гор и т. д. Словом, куда бы они ни попали, всюду становились «хозяевами» этих объектов. Данная категория духов почиталась и древними тюрками, свидетельство этому мы находим в орхонских надписях, где обнаружено название таких духов в форме «*idi*». Народное сознание алтайцев не прошло мимо факта изобилия духов «хозяев» и по-своему пыталось объяснить его.

Особую группу составляют **мифы о животных и птицах**. О медведе говорится, что он в свое время был человеком. Охотники еще недавно полагали, что он понимает человеческую речь, и на промысле в тайге при разговоре о нем называли его подставными именами, чтобы скрыть свои планы. Немало мифов о сожительстве медведя с женщиной. Бытование медвежьих мифов и культа медведя среди тюрков Алтая и Саян, возможно, указывает на наличие в их этническом составе североазиатских этнических элементов (палеоазиатских, тунгусских и т. д.), в среде которых широко распространены мифы и культ этого зверя.

Из птиц к мифическим персонажам относятся, прежде всего, орел и беркут, которых называют иногда небесными птицами. Шаманы называли эту

Библиографический список

1. **Абрамзон, С. М.** Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи / С. М. Абрамзон. – Л., 1971. – С. 52.
2. **Антохин, А. В.** Материалы по шаманству у алтайцев. – Л., 1924.
3. **Базен, Луи.** Тюркские календари древности и Средневековья / Л. Базен. – Лилль, 1974 (на фр. яз.).
4. **Вербицкий, В.** Алтайские инородцы / В. Вербицкий. – М., 1983.
5. **Каташ, С.** Мифы, легенды Горного Алтая / С. Каташ. – Горно-Алтайск, 1978.
6. **Маоцай, Лю.** Китайские известия к истории восточных тюрков (тюкю) / Л. Маоцай. – Висбаден, 1958 (на нем. яз.).
7. **Маркс, К.** Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1935. – Т. 12, ч. 1. – С. 203
8. **Мифология** всех народов. – Бостон, 1927. – Т. 4 (на англ. яз.).
9. **Потанин, Г. Н.** Очерки Северо-Западной Монголии / Г. Н. Потанин. –СПб., 1893. –Т. 4.
10. **Потапов, Л. П.** Героический эпос алтайцев / Л. П. Потапов // Советская этнография. – 1949. – № 1.
11. **Потапов, Л. П.** Древнетюркские черты почитания неба у саяно-алтайских народов / Л. П. Потапов // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
12. **Потапов, Л. П.** Иерсуб в орхонских надписях / Л. П. Потапов // Советская тюркология. –1979. – № 6.
13. **Потапов, Л. П.** К вопросу о древнетюркской основе и датировке алтайского шаманства / Л. П. Потапов // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
14. **Потапов, Л. П.** Применение историко-этнографического метода к изучению памятников древнетюркской культуры / Л. П. Потапов. – М., 1956.
15. **Потапов, Л. П.** Тюльберы енисейских надписей / Л. П. Потапов // Тюркологический сборник. 1971. – М., 1972.
16. **Потапов, Л. П.** Умай – божество древних тюрков в свете этнографических данных / Л. П. Потапов // Тюркологический сборник. 1972. – М., 1973.
17. **Потапов, Л. П.** Этнический состав и происхождение алтайцев / Л. П. Потапов. – М., 1978.
18. **Радлов, В. В.** Образы народной литературы тюркских племен / В. В. Радлов. – СПб., 1907. – Ч. 1, 9 (собр. и перевод. Н. Ф. Катановым).

УДК 94 (47)

П. Е. Тадыев

ВЫДАЮЩЕЕСЯ СОБЫТИЕ В ИСТОРИИ АЛТАЙСКОГО НАРОДА

Шестнадцатого ноября 1956 г. трудящиеся Алтая будут отмечать день выдающегося исторического события – 200-летие добровольного вхождения

чало р. Оби.

Из **мифов, повествующих о культурных достижениях алтайцев** в прошлом, по-своему интересен миф о существовании у них письменности, которая потом была утрачена. А случилось это так. Буквы были напечатаны на бересте. Однажды она подмокла, и ее понадобилось подсушить на солнце. Сушившуюся бересту съела корова. Вследствие этого алтайцы потеряли грамотность. По другому варианту, письменность из Алтая унесли с собой ойраты (западные монголы), ушедшие в низовье Волги, а единственную оставшуюся книгу подмочили и, когда ее сушили, ее сжевала корова.

Мотив утраты письменности имеет историческое обоснование, ибо часть далеких предков телеутов, именовавших себя тюльберами, оставила рунические надписи на камнях в Северной Туве, датируемые примерно VIII - IX вв. Была в это время тюркская руническая письменность и в Горном Алтае [4]. Позднее она всюду исчезла. В XVII - XVIII вв. на Алтае бытовала западно-монгольская письменность, которая исчезла вместе с ойратскими племенами, переселившимися на Волгу.

Следовательно, некоторые мифы саяно-алтайских народов по-своему прокомментировали подлинные исторические факты. К ним можно добавить мифы о сожжении шаманов и чудесном спасении некоторых из них при казни. Жестокое гонение на шаманов действительно имело место в ламаистской Джунгарии, в которую входило Саяно-Алтайское нагорье, тем не менее шаманы все-таки сохранились и после разгрома Джунгарии, что и послужило сюжетом для мифологической интерпретации этого события. Немало в мифах, посвященных истории алтае-саянских народов, подлинных исторических имен, относящихся к XVII в. В. Вербицким опубликована группа мифов о создании неба, земли и подземного мира, властителями которых выступают бурканы (бурханы), о существовании 99 отдельных миров со своими небесами, управляемых бурканами и богатырями, в личных именах которых нетрудно узнать ламаистское божество (Майдара и др.). Интересен и сложен по своим различным наслоениям (шаманским, ламаистским и христианским) миф о происхождении шаманства и разделении языков. Вся упомянутая группа мифов четко отражает мифологию западных монголов, или ойратов, ламаистов по религии. Она проникала к алтайцам через контакты с ойратами в период подчинения их Джунгарскому ханству, а главным образом, через включение в этнический состав алтайцев западно-монгольских этнических элементов. Ярким свидетельством такой ассимиляции может служить наличие у современных алтайцев сеоков чорос, дербет, ойрат и др., которые являются остатками крупных этнических единиц западных монголов, выступавших ранее в виде отдельных племен и народов.

В настоящее время мифы сохранились лишь частично и преимущественно в памяти старшего поколения. Потеряв свои первоначальные функции мироощущения, мировоззрения, они воспринимаются ныне как забавные народные рассказы, сказки, как фольклор и при соответствующем анализе могут служить интересным источником для историко-этнографических исследований.

пройти вверх по Оби до слияния рек Бии и Катунь, чтобы построить там острог и обложить население ясаком, после боя с телеуцким князем Обаком вынужден был вернуться. Телеуты этих мест были обложены ясаком и стали считаться поданными России только в первой четверти XVIII в., образовав особую Телеутскую волость.

Таким образом, северные племена Алтая (тубалары, кумандинцы, челканцы), а из южных – телесы и часть телеутов были присоединены к России еще в XVII в. Из алтайцев наиболее крупным племенем были телеуты, составляющие в Джунгарии особый оток (подразделение) в 4 тыс. кибиток. Через телеутов велась дипломатическая связь джунгарского хана с сибирским губернским начальством и правительством России, а также, как утверждали джунгары, первоначальное определение границ между Джунгарией и Россией было совершенно телеутами.

Крупное стратегическое значение для упрочения русских владений на Алтае имело основание Бикатунской, Усть-Каменогорской и Семипалатинской крепостей и значительное количество редутов, форпостов и станцев, обеспечивающих защиту населения и строящегося горного завода. В 20 – 30-х гг. XVIII в. возникают Колывано-Воскресенские заводы, закрепившие за Россией эту часть Алтая.

Возникновение горных заводов на Алтае, постепенно увеличивавшийся приток населения имели большое значение в развитии культурных и экономических связей с алтайскими племенами. Несмотря на то, что алтайское хозяйство было по своему характеру натуральным, однако наличие довольно широких торговых связей с русским населением этого периода отрицать нельзя. Имеется огромное количество фактов, свидетельствующих о развитии торгового обмена между русскими людьми и алтайцами. Основными пунктами торговых операций были Усть-Каменогорская крепость, Семипалатинск, Гольцовский и Чакырский рудники, Бикатунская крепость. В сентябре 1750 г. алтайцы просили открыть свободный доступ в Бикатунскую крепость или в другие ближние места для торговли, мотивируя просьбу тем, что на ярмарки в Семипалатинск ездить далеко. Кроме того, они просили учредить постоянный Торжок при «горах Кеспы и Тутджедебы в 30 верстах от крепости Бикатунской». Два или три раза в год алтайцы приезжали для торговли в Бийск, привозя туда, как и в другие места, пушнину, скот, маральи шкуры, войлок и т. д. Известно также, что русские купцы и другие торговые люди ездили в горы Алтая. Томские купцы были частыми посетителями так называемой Каракольской волости еще задолго до вхождения алтайцев в Россию. Особенно широко практиковали торговый обмен южные алтайцы с северными, независимо от того, что одни были подданными России, а другие – Джунгарии.

В обмен на пушнину и скот алтайцы получали предметы промышленного изделия. Поэтому неслучайно, что инициатива в установлении связей с Россией исходила от Горного Алтая, ибо он больше нуждался в этой связи, как страна скотоводческая.

Но эти постепенно развивавшиеся связи между алтайцами и русскими людьми были на некоторое время нарушены надвигающимися грозными, ставшими чуть ли не роковыми для алтайцев событиями. Острая междоусобная борьба за ханский престол, начавшаяся в Джунгарии после смерти Галдан Череня, явилась одним из исходных пунктов ее трагического фина-

алтайцев в состав России. Этот замечательный исторический акт, навечно связывающий алтайцев с великим русским народом и другими народами нашей страны, трудящиеся Алтая отмечают под знаком дальнейшего укрепления и всестороннего развития одного из главных завоеваний социализма – дружбы народов Советского Союза. Дружба алтайцев с русским народом имеет глубокие исторические корни, знание которых необходимо для всех трудящихся Алтая.

Включение южных частей Западной Сибири в состав Русского государства происходило в довольно тяжелой исторической обстановке и в течение длительного периода времени. Значительная часть Западной Сибири после разгрома главных сил Сибирского ханства уже в конце XVI и в начале XVII вв. начинает интенсивно заселяться и осваиваться русским народом. Опорными пунктами этого заселения становятся сооружаемые остроги и крепости, на основе которых вырастают небольшие города.

В 1604 г. закладывается Томская крепость, ставшая затем городом, а в 1618 г. был построен Кузнецкий острог, сыгравший впоследствии исключительно крупную роль в распространении русского влияния на Алтае. С возникновением поселков, форпостов и крепостей русских казаков начинаются культурные и торговые связи с коренным населением этих мест. Это обстоятельство во многом предопределило мирное присоединение к России некоторой части южно-сибирских племен. Но это не исключало применения силы оружия, особенно когда русские отряды встречали вооруженное сопротивление местных князьков.

Алтайские племена в рассматриваемое время обитали на огромной территории, охватывающей, кроме Горного Алтая, значительную часть Алтайского края и Новосибирской области, а также горную часть Восточно-Казахстанской области, от Семипалатинска до Усть-Каменогорска. Алтайцы находились в составе крупного центрально-азиатского государства, именовавшегося Джунгарией. Джунгария объединяла территорию и народы Северо-Западного Китая, Тянь-Шаня и Алтая. Данниками ее были многие племена Средней Азии и даже барабинские татары.

Слабость Джунгарии состояла в том, что народы, входившие в ее состав, не были связаны прочными экономическими отношениями, они вели большей частью кочевой и полукочевой образ жизни и обитали крайне распыленными группами. Относительная неопределенность занимаемой Джунгарией территории приводила к тому, что государственных границ с приграничными знаками, тем более охраняемых регулярными войсками, не существовало. Охрана джунгарских владений и племен, обитавших на данной территории, являлась делом самих племен, возглавляемых князьками (зайсанами) и старшинами. Это своеобразие в известной степени объясняет первоначальную сравнительную легкость подчинения Россией некоторой части южно-сибирских племен, в частности алтайских. Так были присоединены телеуты в 1605 г., проживавшие в бассейне реки Иня (правый приток Оби, Новосибирская область). Подданство их было оформлено в 1609 г. Этот путь характерен и для шорцев, обитавших в острогах Саянских гор и присоединенных в 1627 г. Телесы (район Телецкого озера) были обложены ясаком в 1633 г., однако твердое закрепление за Россией произошло лишь в 1650-х гг. Попытка подчинить телеутов (горных телеутов) в 1633 г. не удалась. Отряд томских казаков под командой Федора Пущина, пытавшийся

России со всем народом 19 алтайских зайсанов. Эти просьбы были переданы императрице Елизавете, которая в указе от 27 января 1756 г., в принципе не возражая против их приема, высказала опасность больших осложнений с маньчжурским правительством. Если китайские войска, разгромив Джунгарию, захотят силой вернуть принятых в подданство России алтайцев и джунгар, то из-за малочисленности русских войск в этих местах будет невозможно защитить не только новых подданных, но и удержать свои владения. Поэтому в этом указе еще не содержится положительный ответ на прием алтайцев в русское подданство.

А между тем события разворачивались крайне неблагоприятно для алтайцев. Разгромленные и разоренные, они настаивали на скорейшем решении вопроса, что «за долговременным невзятием их в Россию многие уже из них и в мунгалы взяты». Они писали полковнику де Гарриге: «Дай нам людей на обережение, береги от злого времени в нашей земле: где вам поглынется, стройте город. Ныне у нас царь – белый государь». В феврале 1756 г. в Бикатунскую крепость приезжали 13 зайсанов с просьбой ускорить их принятие. В марте 1756 г. 12 алтайских зайсанов послали письмо следующего содержания: «Наперед сего мы бывшие владения Галдан Череня двенадцать зайсангов перед сим посылали к вам с известным нашим письмом зайсангу Намки також и ныне мы двенадцать зайсангов со всеми нашими улусными людьми желаем быть в подданстве белого царя и с подвластных нам улусных наших людей будем платить ясак, какой по соизволению белого царя определен будет, и ежели белой царь, когда в потребном случае нам двенадцати зайсангам соизволит повелеть... нарядить войско, то мы оногo войска в зимнее время по тысяче, а в летнее время по две тысячи человек немедленно будем отправлять...»

Учитывая создавшуюся обстановку, при которой алтайские племена, не найдя защиты у России, вынуждены будут просить помощи у среднеазиатских ханов, которые и так уже извлекли большую выгоду из маньчжурско-джунгарской войны и становятся опасными соседями Сибири, а с приемом алтайцев начнут территориальные претензии на их земли, царское правительство решило изменить свое первоначальное решение и указом от 2 мая 1756 г., посланным на имя сибирского губернатора генерал-лейтенанта Мятлова, санкционировало принятие алтайского народа в состав России. И уже с января 1756 г. почти на всем протяжении русско-джунгарской границы начался массовый переход алтайцев. Вхождение в русское подданство продолжалось различными по количеству группами в течение почти трех лет. Принимаемые в подданство зайсаны, демичи и старшины на верность России давали присягу. Тексты присяг гласили: «...на себя клятву кладем мы всемогущим богом небо и земли сотворившаго. Я пришел в подданстве быть к белому царю всем своим улусом, желаем мы верно зла и лиха не думать, на русских людей стрелы не накладывать, лука не натягивать, саблей не замахиваться, из ружья не стрелять, этим себя заключаем мы, сабли конец целуем мы...». Присяга давалась в присутствии офицера перед выстроившимся отрядом драгунской команды. Подданство оформлялось в Кузнецке и в Кузедеевском форпосте, в Бийске, в Усть-Каменогорской крепости, в Колывани и во многих других местах, куда выходили алтайцы, решившие войти в состав России. К ноябрю 1756 г. у российских границ проживали алтайцы, вошедшие в подданство, уже

ла. В борьбе за власть, длившейся около 8 лет, прежде всего страдал народ, именно его кровь лилась за удачу или неудачу того или иного претендента на престол. Результатом междоусобных войн, приведших к внутреннему ослаблению Джунгарии, и антиманьчжурских восстаний народа во главе с изменником Китая Амыр-Саной, явилась опустошительная война 1755-1758 гг. Маньчжурская династия Китая, стремившаяся расширить свои территориальные владения за счет захвата земель соседних народов, бросила против Джунгарии огромную вооруженную силу. Почти 150-летняя борьба за покорение Монголии и Джунгарии на последнем этапе закончилась беспощадным, почти поголовным истреблением джунгар и других племен, входивших в нее. Это было бедствие, какого не знала еще история Центральной Азии.

Нашествие и массовый разбой маньчжурских завоевателей имели место и на Алтае. В январе 1755 г. в долину Чуй прибыло около 70 тыс. человек войска для взятия алтайцев в китайское подданство. За отказ жителей Чолышмана от подданства отряд взял в плен около 400 человек со всем багажом и скотом. Горный Алтай был буквально наводнен войсками завоевателей, громивших и разорявших алтайцев. Известно, что «за Катуней рекой на реке Семе» находилось 10 тыс. 100 человек войска, в Канские волости прибыло до 2 тыс. человек, а на территории современного Онгудайского района находилось несколько отрядов, менее значительных по своему количеству. В Канской волости эти войска «с сильною де оружейною рукою напали и великий у них, зенгорцев, урон причинили». Алтайские зайсаны, не желавшие входить в китайское подданство, создавали конные отряды по несколько сот человек и вели бои с завоевателями. Особенно известны своими активными действиями зайсан Гулуагай и его помощник Бобой. Они мобилизовали в свой отряд весь мужской состав дочин (волостей), способных владеть оружием, а «в кибитках, – указывалось в одном документе, – осталось мужеска полу только больные да женска». Телеутский зайсан Бок в письме на имя императрицы сообщал, что когда он с другими телеутскими зайсанами шел к русским крепостям со всем народом, по пути их дважды жестоко разбивали китайские и монгольские войска. Далее он писал, что «мунгальское войско, которое через Алтайские горы следовало и находящихся в оных зенгорцев без остатку ж порубали, а малолетних в реку бросали и вдаль отвозя оставляли, видно если каковые ухотцы явятся тоб никого и сыскать не могли».

Память людей старшего поколения до сих пор сохраняет многочисленные предания и легенды, повествующие о суровой участи народа, подвергнувшегося варварскому нашествию завоевателей.

Оказавшись в обстановке жесточайшей истребительной войны с многочисленными и хорошо по тому времени вооруженными завоевателями и не желая принимать их подданство, но и не имея достаточных сил, чтобы защититься от них, алтайские зайсаны под давлением трудящихся масс уже с осени 1755 г. начали усиленно ходатайствовать перед сибирским пограничным начальством и русским правительством о приеме их со всем народом в подданство России. Командующий Кузнецкой и Колыванской военными линиями полковник де Гаррига доносил, что 15 алтайских зайсанов «имеют прилежное желание быть в подданстве нашем, обещаясь и ясак наперед хотя за три года отдать». Осенью того же года просили принять в подданство

«отдать» их же территорию, т. е. Горный Алтай, установить различные привилегии, кончая разбойничьими нападениями и уводами в плен захваченных. Когда в 1790 г. китайские войска с двумя аманями снова прибыли в долины рек Семы и Песчаной с намерением взять алтайцев в китайское подданство, Государственный совет приказал пограничному начальству, если не удастся уладить дело дипломатическим путем, тогда «защищать сих последних воинскою командою». И только с начала XIX в. попытки маньчжурского правительства завладеть Горным Алтаем прекратились. Измученный тяжелыми невзгодами, разоренный нашествиями завоевателей и разграбленный набегами киргизских и казахских феодалов, алтайский народ наконец-то обрел мирную жизнь.

Однако не все алтайские племена вошли в состав России в 1756 г. Теленгиты (район Кош-Агачского и часть Улаганского аймаков), находившиеся почти за 600 километров от русских крепостей и оккупированные войсками завоевателей, не смогли соединить свою судьбу с другими алтайскими племенами и оставались на положении двоеданцев в течение более ста лет. Только в 1865 г. по их просьбе русское правительство договорилось с Китаем, и они были оформлены как подданные России.

Наряду с тем, что добровольное вступление алтайцев в состав России было глубоко прогрессивным явлением, оно не только не освобождало алтайских тружеников от эксплуатации, но теперь они снова оказывались под двойным угнетателем: со стороны царизма, зайсанов и баев. Приняв Горный Алтай, царское правительство не стремилось разрушить ни способа производства алтайцев, ни систему управления, приспособив их к интересам самодержавия. Но вопреки колониальной системе царизма, создавшей неблагоприятные условия для культурно-экономического развития алтайцев, как и других народов России, росло и укреплялось трудовое содружество простых людей – русских и алтайцев, шел процесс приобщения алтайцев к более высокой русской народной культуре. И этот процесс составлял одну из самых значительных положительных сторон жизни алтайцев в составе России, активно способствовавших поднятию их духовной и материальной культуры. Уже в первые годы после вхождения алтайцев в официальных отчетах указывалось, что от принятых в подданство «никаких худых предприятий не происходит», что с российскими людьми они «обходятся ласкательно».

Важнейшую роль в распространении русской народной культуры на алтайцев и в оказании глубокого положительного влияния на все стороны их жизни имело возникновение сел со смешанным составом населения. К 1825 г. возникло уже свыше 20 сел с русским и алтайским населением. Совместное жительство в одних селах приводило к смешанным бракам, ставшим с тех пор массовым явлением в Горном Алтае.

О взаимоотношениях русских и алтайских тружеников, о трудовой помощи, которую оказывали простые русские люди алтайцам, имеется огромное количество фактов. Приведем некоторые из них. В 1811 г. часть русских крестьян, поселившись в нижнем течении реки Иша, основала село Карагуж. Поблизости от него проживало несколько семей алтайцев. Весной этого года один алтаец купил у карагужского крестьянина соху и борону и попросил научить, как пользоваться ими. Крестьянин охотно научил его приемам обработки земли и после этого алтайский труженик вспахал полторы десятины

в количестве 13 тыс. кибиток. Значительное количество из них, особенно телеуты, изъявило желание переехать на Волгу к торгоутским калмыкам. Около 7 тыс. человек были поселены в Красноярском уезде и Кузнецком округе, но большая часть отказалась от переезда и осталась кочевать по рекам Убе, Чемровке, Бии, Катуни, Чарышу, Аную, Песчаной и др.

Следует отметить, что такие серьезные вопросы, как вхождение в состав России и переезд на Волгу и в другие места, решался не одними зайсанами. Эти вопросы выносились на широкое обсуждение всего коша (схода), в результате которого принималось окончательное решение. Если указ от 2 мая санкционировал прием алтайцев в подданство, то второй указ от 16 ноября 1756 г. уже констатировал добровольное вхождение значительного числа алтайцев как совершившийся факт и давал инструктивные указания о их содержании. Это было уже юридическим оформлением вхождения алтайцев и утверждением правительством России.

Так завершился этот выдающийся исторический поворот алтайского народа, при указанных выше обстоятельствах навечно соединилась судьба алтайцев с русским и другими народами нашей страны.

Вступление алтайцев в подданство России было глубоко прогрессивным явлением. Оно вывело алтайский народ из чрезвычайно трудного внешнеполитического положения, опасного не только тем, что алтайцы попадали под более тяжелый и более жестокий гнет иноземных завоевателей, но и тем, что нависала реальная угроза их полного физического истребления. Другого перспективного для них пути не существовало, а путь самостоятельного исторического развития был исключен по той причине, что алтайские племена были все-таки малочисленны для создания собственного государства, к тому же политически и экономически отсталыми. Если бы алтайский народ вошел в состав Китая и находился под господством маньчжурской династии, то его историческое развитие оказалось бы в значительно более законсервированном положении. Нахождение в составе Китая практически привело бы к тому, что алтайский народ был бы лишен непосредственного участия в культурно-экономическом общении с китайским народом, имевшим большие культурные достижения. Алтайцы имели бы дело лишь с китайскими и монгольскими сборщиками дани (албана), систематически приезжавшими и грабившими народ. Монголы в то время находились почти на том же уровне общественно-экономического развития, что и алтайские племена. Алтайский народ избрал правильный путь. И это неслучайно. Имея еще до вхождения в Россию довольно широкие торговые и культурные связи с русскими людьми, алтайцы убеждались в преимуществе русской народной культуры, и это убеждение было основано на личном, непосредственном общении с русским населением. История последующих десятилетий подтвердила правильность избранного ими пути. Вхождение в состав русского государства, общение с русской народной культурой, помощь трудового народа, несмотря на колониальную политику царизма, – все это открывало алтайскому народу большую перспективу для развития его экономики и культуры.

Хотя алтайцы были уже в составе России, маньчжурские феодалы в течение почти сорока лет вели упорную борьбу за них и за овладение территорией, на которой они проживали. Пускали в ход все средства, начиная с уговоров зайсанов через своих посланников, которые обещали алтайцам

имело всего до 10 процентов, несмотря на то, что природные условия для этого были вполне благоприятные. В местах же совместного жительства с русским крестьянством до 85 процентов алтайцев занималось земледелием.

В улучшении бытовой обстановки неоценимую помощь женщинам-алтайкам оказала простая русская женщина. Своим незаметным, но постоянным влиянием, дружеским примером и доброжелательным отношением русская женщина совершала огромное дело перестройки примитивного быта алтайцев. Но это культурное воздействие не было односторонним. Долголетняя связь, тем более жизнь в одних селах, приводила к тому, что не только алтайцы перенимали многие элементы русской народной культуры, но и русское население перенимало многие элементы алтайской материальной культуры. Алтайские лыжи, меховая обувь, одежда и шапки стали широко бытовать среди русского крестьянства. Как наиболее приспособленных к местным условиям, крестьянство стало разводить лошадей алтайской породы, охотники усвоили алтайские приемы охоты на зверей. Многие русские люди овладевали алтайским языком и т. д.

Царизм угнетал алтайцев, но царизм держал также в порабощении русский народ и другие народы России. Он являлся врагом для всех народов. Это обстоятельство было почвой, на которой шло политическое объединение русских и алтайских трудящихся в их борьбе против общего врага. Об этом свидетельствуют такие факты, как стачка 14 февраля 1894 г. на Быстрянском золотом прииске Бийского уезда, в организации которой участвовал и 23-летний рабочий-алтаец Алексей Карпов; совместное выступление русских и алтайцев 20 декабря 1905 г. на Змеиногородской ярмарке, когда в ответ на полицейские провокации вызвать межнациональную стычку русские и алтайцы устроили погром в полицейском управлении; революционное волнение в Улале (ныне Горно-Алтайск), Черном Ануе и в других селах Горного Алтая в годы первой русской революции. Наконец, славной страницей в истории Алтая является совместная упорная борьба русских и алтайских трудящихся под руководством Коммунистической партии за установление и упрочение советской власти на Алтае.

Ростки дружбы и классовой солидарности привели к тому, что в великие дни освобождения от эксплуатации русские посланцы шли в горы громить белогвардейские банды и помогать освобождаться алтайскому народу с тем же героизмом, с каким они освобождали свои степные просторы. Не корыстная цель, а благородная помощь своему брату двигала этими людьми. Десятки и сотни известных и неизвестных героев из русских и алтайцев родились в годы гражданской войны на Алтае. Славой покрыла себя Первая Горно-Алтайская партизанская дивизия, сформированная большевиками из разрозненных отрядов русских и алтайских тружеников.

Никакие попытки врагов посеять национальную вражду и разъединить русских и алтайцев в борьбе за советскую власть не смогли задержать исторически уже подготовленного объединения. В этом отношении весьма ценным документом является протокол одного из заседаний Горно-Онгудайского совдепа от 29 мая 1918 г., существовавшего в период господства в Горном Алтае такого контрреволюционного органа, как Каракорум-Алтайская областная управа. Протокол подписали 64 человека, из которых половина алтайцев. По вопросу о создавшемся положении онгудайцы единогласно решили выразить «полное доверие Всероссийской Федеративной Советской Республике».

земли под посевы. В 1817 г. сообщалось, что алтайцы, живущие по соседству с крестьянами, «применяясь к обыкновениям русских, принимаются за хлебопашество не капарулями... а таким же образом, как производят то и заводские крестьяне, не жалуясь при этом нимало на какое-либо стеснение от них». Несколько десятков тысяч алтайцев, проживавших в такой обширной стране, как Горный Алтай, не в состоянии были одни экономически освоить ее прекрасные природные богатства.

По сведениям Главной Барнаульской чертежной конторы, площадь от бывшей Колыванской линии до китайских границ составляла 8 млн 626 тыс. десятин земли. Освоение такого колоссального количества земель было просто не под силу одним алтайцам, учитывая их кочевой образ жизни и формы хозяйства. И здесь мы должны особо отметить, что увеличение удельного веса русского крестьянства, проникавшего во все места расселения алтайцев, сыграло большую положительную роль.

Безусловно, нельзя не отметить и тот факт, что эти положительные стороны омрачались колониальным положением алтайцев. Колониальная система царизма, дополняющаяся гнетом торгово-ростовщического капитала, душила развитие алтайского народа, тормозила подъем экономики и развитие производительных сил. Достаточно сказать, что за период свыше 150 лет нахождения алтайцев в царской России было построено всего лишь два десятка школ с охватом совершенно незначительного количества детей. Вместо школ царское правительство стремилось строить как можно больше церквей, молитвенных домов и монастырей, чтобы посредством их еще крепче закабалить народ и духовно держать его в порабощении. Но эксплуататором алтайцев были не только русские богачи и представители царской власти, а также собственные зайсаны, баи и камы (шаманы). Об их жестокой эксплуатации до сих пор помнит старшее поколение алтайцев. Приведем такой пример, как история возникновения 7-й алтайской дючины (волости). До 1823 г. у собственно алтайцев (алтайкижи) было 6 дючин. Наглый обман, жестокое избиение зайсанами подчиненных часто приводили к подаче многочисленных жалоб рядовых тружеников, наивно полагавших, что у царских чиновников они найдут защиту. Так было и в 5-й дючине. Зайсан этой дючины Кучугеш Тотухин особенно отличался зверской расправой и грабежом своих подчиненных, калечил людей и несколькими алтайцам он выбил глаза. Терпению народа наступил конец. Стали поступать жалобы томскому губернатору и бийскому начальству, но, разумеется, мер никаких не было принято. Тогда около половины населения этой дючины выделилось из ведомства зайсана Кучугеша и образовало 7-ю дючину. Томскому губернатору ничего не оставалось делать, как утвердить образование этой дючины. Подобных фактов можно было бы привести сколько угодно. Но не эти отрицательные явления составляют главное содержание исторического значения пребывания алтайцев в составе России. Прогрессивность вступления выражается в таких существенных фактах, как повышение общего культурного уровня алтайского народа, усовершенствование орудий труда и новые более высокие приемы хозяйствования. Будучи скотоводами, стойловое содержание скота алтайцы заимствовали от русского крестьянства. Особо важным является возникновение плужного земледелия и огородничества. Там, где алтайцы находились более изолированно от русского населения, земледелие и огородничество распространялось очень слабо. Посев и огороды

ный жизненный опыт и свои наблюдения за окружающей действительностью. Видимо, с этими потребностями человека нужно связывать генезис и пословиц, и поговорок, и афористической поэзии. Архаичность жанра подтверждают письменные источники – орхоно-енисейские рунические памятники, исполненные в стиле дидактической и афористической поэзии [1], и последующие письменные памятники тюрков, такие как «Кодекс куманикус» Махмуда Кашгарского.

Поговорки и пословицы объединяются в единый малый жанр устного народного творчества. Они во многом дополняют друг друга. Об этом образно сказано в русской поговорке: *«Поговорка – цветочек, а пословица – ягодка.*

В пословицах дается назидание, поучение, вывод, как говорится, без обиняков, прямолинейно. Например: *Кижжи кижиле бай. – Человек человеком богат.* Поговорки же выражают мысль намеком, обиняком, с помощью метафоры: *Мактанчактын' таманы дьукачак. – У хвастливого ступня (подошва) тонкая.*

Вне контекста поговорки не раскрывают полностью своего содержания. Чаще всего смысл поговорок раскрывается сполна тогда, когда мы их употребляем параллельно с пословицей или же дополняем авторскими комментариями. Как правило, содержание поговорки – это точно подмеченный конкретный реальный факт, ассоциативно, по аналогии, переносимый в нравственную, этическую сферу. Например, когда хотят показать неблагодарного человека, который на добро отвечает злом, то обычно прибегают к поговорке: *Ийтке тепиши саларда, ыркыранды. – Собаке подставили еду, она зарычала.*

В фольклорном процессе и пословицы и поговорки хотя и взаимосвязаны, но не заменяют друг друга, так как у каждой из них своя функция. Например: *Айткан с с – аткан ок. – Сказанное слово – выстрелянная пуля. Атнастын' огы алты кулаш. – У нестреляющего пуля в шесть сажень.*

Пословицы и поговорки применяются как в прямом, так и в переносном значениях. В них обобщен огромный трудовой и жизненный опыт коллектива, накопленный им с древнейших времен. Одной из существенных специфических черт пословиц и поговорок, как и других жанров народного творчества, является коллективность их создания. Правда, роль мастеров-острословов в их создании отнюдь не умаляется, но все же в них, в первую очередь, проявился коллективный ум и опыт.

О специфике афористической поэзии алтайский народ высказался языком самих пословиц и поговорок так:

*Кен тон дьыртылбас,
Кеп сое бузулбас. –
Просторная шуба не порвется,
Пословица не умрет.*

*Укаа с ст учур бар, кеп с ст келии бар. –
В поговорке есть смысл, в пословице есть толк.*

*Укаалу с ст угарга макалу. –
Речь с поговоркой приятно слушать.¹*

В каждой пословице и поговорке своя мораль, своя мудрость. Все, что было накоплено народом в процессе трудового опыта, синтезировано в его

Алтайский народ гордится тем, что, добровольно войдя в состав России, он с помощью русского и других народов нашей страны добился крупных достижений в социально-экономическом и культурном развитии.

УДК 39+82:398

С. С. Каташ

ЭТНОПЕДАГОГИКА В АЛТАЙСКОЙ АФОРИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ

Одним из древнейших жанров алтайской устной народной поэзии являются пословицы и поговорки. Как и у всех народов, афористическая поэзия алтайцев составляет элемент языковой и духовной культуры, ибо в ней обобщен многовековой трудовой опыт народа, воплощены представления об этических и дидактических нормах, добре и зле, правде и лжи. **В пословицах и поговорках находит отражение миропонимание людей на различных этапах исторического развития, мудрость народа.** Они несут в себе следы различных жизненных укладов, в них дается оценка ряда бытовых, семейных и социальных явлений. Многие пословицы и поговорки не утратили своей идейно-художественной значимости и в наше время потому что сохранили лучшие морально-этические заповеди, соответствующие нашим морально-этическим и дидактическим принципам и нормам, выполняя художественно-эстетические функции в литературе и как важный источник обогащения языковой культуры народа. В этом их неувядаемая ценность.

Время возникновения пословиц и поговорок определить трудно, и тем не менее отдельные исторические периоды и исторические события, имевшие место в жизни народа, находят в них свое отражение. Истоки возникновения жанра уходят в глубь веков. Наиболее архаичные из них отражают период первобытно-общинного строя. Некоторые малые формы фольклора первоначально возникли как обобщения в мифах, легендах и преданиях, улигерах и сказках, а другие – как следствие долгих наблюдений над явлениями природы... Возникнув как обобщение длительных наблюдений, они шлифуются не одним поколением, а многими, дают варианты, изменяют содержание и форму в связи с развитием общественной жизни и познания [2]. Таким образом, они обретают своеобразное выражение самосознания рода, племени, народа.

Встречаются пословицы и поговорки, вызванные к жизни стремлением укрепить патриархально-родовые отношения, т. е. идеологию родового строя. Это цикл пословиц и поговорок о кровнородственных связях, поддержке единокровного родства. Например: *«Дъан'ыс соокту – карын – даштар. – Люди одного сеока (рода) – братья (единоутробные. – С. К.). Среди них выделяются и явно косные, выражающие негативное, враждебное отношение к представителям других родов. Таковыми являются «согуш состор» – дразнилки.*

Народная мудрость
мов, вызвана стремлением людей закрепить в памяти народа накоплен-

*Дьон улус дьоксырабас. –
Огонь не угаснет на Родине,
Народ дружный не обеднеет.*

Много пословиц и поговорок, в которых выражается любовь к труду. В них восхваляется трудолюбие и осуждается безделье, лень: *Иштенкейдин'ижи коп, иштебестин'эрмеги коп. – У трудолюбивого работы много, у лентяя разговоров много. Иичи кижинин'оозы ст , дьалку кижинин'ичи куру. – У работающего рот в сале, у ленивого живот пуст. Кыймыктаган кижии кыр ажар. – Движущийся человек преодолевает гору.*

В пословицах и поговорках о труде много назидательного и поучительного. Например: *Эрте тур, тярген дь р. – Вставай рано, двигайся быстро.*

В афористической поэзии отражен нравственный идеал народа. Пословицы учат, каким должен быть человек, какими качествами он должен обладать. В пословицах и поговорках лаются полезные для человека советы:

*Кун эчиö ö
Мал азыразан', курсагын'тойор. –
Следуя солнцу, выйдешь нагретый.
Держа (ю ö*

Как видим, в пословицах находит выражение трудовая деятельность народа, его быт, общественные отношения. Они призывают к добру, трудолюбию:

*Калбакла дьууза, кап толор,
Чаракла дьууза, кош болор. –
Собирая по ложке, суму наполнишь,
Собирая по зернышку, с провиантом будешь.*

В пословицах этого цикла не только замечен дидактический характер, но в них проявляется и народная философия:

*К п болуп ч п ö
Ас болун чон'болзын. –
Чем много и сорно.
Лучше меньше, но ощутимо (густо)...*

В подобных пословицах только в речевом контексте раскрывается их емкий смысл. Речевой комментарий позволяет конкретизировать пословицу.

Пословицы учат не только трудолюбию, но и показывают, какое нравственное воздействие на человека оказывает труд, как облагораживает его.

*К п этсен', билгир болорын'. –
Трудясь, много узнаешь.*

В алтайских пословицах
танию моральных ю
честности:

*Ат дьакшызы мактулу,
Кижии дьакшызы кундулу. –
В цене хорошая лошадь,
В почете хороший человек.*

*Куру чапчактын'табыжы дьаан,
Куру кижинин'эрмеги дьаан.
У пустого сосуда шума много. –*

¹ Материалы рукописного фонда Горно-Алтайского института гуманитарных исследований.

афористической, дидактической поэзии. Мудрые изречения, несущие в себе элементы дидактики и этики, припасены у народа на все случаи жизни. Култ мудрого слова, преклонение перед силой слова проявляются в самих народных изречениях:

*Дьортсон' дьол аларын'
Дьолугышсан' с с угарын'. –
Двигаясь, дорогу найдешь,
Встретившись, услышишь меткое слово.*

Или:

*Ат киштеише, таныжар,
Кижиги эрмектеише, билижер. –
Кони узнают друг друга ржаньем,
Человек сближается (познается) словом.*

С древнейших времен алтайцы высоко чтят силу слова, умение выразить
идеи в пустословие и многословие:

*Коп с ст чын дьок,
Кеп с ст тогун дьок. –
Словом нет правды,
В пословицах нет лжи.*

Употребляя пословицы и поговорки, народ стремился сделать свою речь меткой, образной, наполнив ее
усиливает уже существующие меткие изречения путем углубления их содержания или переосмысления применительно к новым условиям жизни. Если же изречение не соответствует требованиям времени, то они перестают бытовать, народ предаёт их забвению. Поэтому трудно обнаружить в этих кратких изречениях архаический пласт.

Если мы видим, что пословицы по своей сути глубоко народны. В них отражена народная жизнь, народная
думает подчеркнуть, что не все пословицы и поговорки выражают народную идеологию, в жанре афористической поэзии, как и в других жанрах фольклора, встречаются и такие, которые создавались баями, шаманами, феодалами. Для того, чтобы держать народ в повиновении
давали пословицы и поговорки, выражающие идеологию господствующего класса. Таковы, например, следующие пословицы и поговорки: *Байын' кунд леген бай болор, бийин кунд леген бий болор. – Почитающий бая станет баем. почитающий бия станет бием. Дьибезе де, дьуу тату, бербезе де, бай не ешь, все равно сало вкусно. Хотя и не дает, все равно бай, ол бий. Кто богат, тот господин.*

Пословицы и поговорки нравственно-дидактического характера воспитывают любовь к Родине, своему народу, уважение к сложившимся обычаям и традициям. Они проникнуты идеями дружбы и коллективизма, воспитывают мужество, честность, правдивость, оптимизм, формируют благородные черты характера, помогают избавиться от некоторых пороков, бичуют зло, корыстолюбие, ложь, лень, хитрость и другие человеческие пороки. Большое количество пословиц, как и у других народов, посвящено Родине, родной земле:

Дьоонду от чп с,

Дьалбак агаи отко дьут.
Дьаман кижии дьүртка дьүт. –
Пѳ ѳ
Плохой человек – помеха людям.

Многие пословицы бичуют человеческие пороки и восхваляют мужество, отвагу, смелость, дают оценочные определения:

Эдер кижинин' колы ус,
Этпес кижинин', тили ус. –
У делового человека руки работают,
У болтүна язык паботает.

Многие алтаѳ с аналогичным жанром других народов. Это объясняется общностью их духовной культуры, идентичными условиями жизни быта, хозяйства, историческими условиями. Много общего в афористической поэзии родственных по языку тюркоязычных народов, особенно узбеков, казахов, киргизов, хакасов, тувинцев. Например, русская пословица *Не плюй в колодец, пригодится воды напиться* имеется у алтайцев: *Аржаан сууга тякярбе – суу ичерге келижер*. Она также бытует у казахов, хакасов, тувинцев и др. Пословица *Ворон ворону глаз не выклюет* у алтайцев и киргизов звучит одинаково: *Кускун кускуннын'к зин чокубас* (алт.), *Карга карганын'к зун чокубайт* (кирг.). Разница лишь в названии птицы. У одних это ворон, у других – ястреб или коршун.

Широко известная пословица *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* ныне бытует почти у всех народов. Она легко прижилась и стала выражать взгляды тех народов, в среду которых попала и прочно внедрилась. Это результат духовных контактов разных народов. Пословица *Гора с горой не сходится, человек с человеком встретится (сойдется)* тоже стала общенациональной и даже общечеловеческой. Она бытует почти у всех тюркоязычных народов: узбеков, татаров, башкир, алтайцев, киргизов, хакасов и т. д. У киргизов звучит она так: *Эки т кошулбайт, эки киши кор нит*; у алтайцев: *Кыр кырла дьуукташпас, кижии кижиле дьууктажар*. Алтайская пословица с социальным звучанием *Когда скот болеет – собака жиреет, когда люди болеют – шаман жиреет* бытует у казахов, киргизов, тувинцев, хакасов. Можно привести множество других примеров общности пословиц и поговорок.

Адекватность некоторых послоѳ отметили, не есть прямое заимствѳ творчества народа, вызванный одинаковыми условиями жизни, одинаковыми стадиями общественного развития, общностью исторического опыта и идеологии. Иначе говоря, эта общность объясняется историко-генетическим родством народов, а также духовными связями, взаимопроникновением, взаимовлиянием поэтической культуры.

Таким образом, афористическая поэзия алтайцев несет в себе большой заряд нравственно-этических и дидактических идей и имеет большое воспитательное значение.

Библиографический список

ѳ

1. Малов, С. Е. Памятники древнетюркской письменности / С. Е. Малов. – М.;

У пустого человека слов много.

Есть аналоги в пословичном фонле лугных народов. Близка к ней русская пословица басне И. А. Крылова «Двеи

Много алтайских народных пословиц и поговорок направлено против общечеловеческих пороков: эгоизма, глупости, хвастовства, они же одновременно призывают к постижению добра, знаний, мудрости. В них как бы сконцентрировано мнение народа, поэтому они стали каноническими и общечеловеческими. Они становятся таковыми потому, что вбирают в себя веческие идеалы, которые делают пословицу всеобщей и дают право любому народу признать ее своей:

*Билер кижиге бир ѳ ѳ
Билбес кижиге мун'с с. –
Понимающему одного слова достаточно,
Глупцу тысячи слов мало.*

Есть пословицы, клеймящие трусов, призыи обладанию:

*Коркынчак таппай калган дьерден'
Коркыбас таап алар. –
Там, где трусливый не найдет,
Найдет (находит) храбрый.*

Некоторые пословицы и поговорки посвящены воспитанию детей, почитанию старших:

*Дьаш лон'г дьааш керек, дьаш балага
Эрке керек. –
Молодому растению нужна влага,
Младенцу нужна ласка.*

*Карыганнын с зин каптыргага сал,
Дьааннын'с зин дьанчыкка сал. –
Слово старца положи в сумину,
Слово старшего положи за пазуху.*

В пословичном фонде алтайского народа преобладают пословицы и поговорки с дидактическим, нравоучительным содержанием. Таковые, иают более половины общего фонда. Они учат м, выражают лучшие человеческие идеалы:

*Ат дьакшызы мактулу.
Кижиге дьакшызы к нд л . –
Хороший конь ценится.
Хороший человек в почете.*

*Дьѳ
Копчы кижинин'цятялери коп. –
У хорошего человека друзей много,
У склочника врагов много.*

Своим острием нравственно-дидактические пословицы направлены проповов, лгунов, хвастунов, высокомерных, нескромных людей:

соответствия между знаниями, с одной стороны, умениями и навыками – с другой. В народной педагогике не единичны случаи, когда люди приобретают умения, минуя знания.

Важнейшей особенностью традиционной педагогической культуры воспитания является ее естественность

принципа естественности воспитания, рассматривая ребенка и подростка как способных к саморазвитию, обладающих чувством ответственности за свои поступки. Воспитателями являются семья и взрослые, сверстники и даже младшие, но исходящее от них влияние носит не запретительный (несмотря на систему табу), а свободный характер с целью реализации возможностей ребенка. При этом проявляется непреложность дисциплины естественных последствий, когда наказание или поощрение содержится в самих действиях ребенка. В народной педагогике всегда ценился ребенок, который естественным образом, а не через принуждение, самостоятельно учился думать и принимать решения.

Многосоставной характеристической стороной традиционного воспитания является преемственность педагогической культуры, которая предполагает, как указывал Гегель, не только отмену, но и сохранение, удержание и развитие того рационального, что уже достигнуто на предыдущей ступени развития.

В традиционной педагогической культуре преемственность, по мысли Г. Н. Волкова, предполагает необходимую связь между воспитателями и воспитуемыми, педагогический контакт и поиск действенного единообразия в подходе к воспитанию детей среди самих воспитателей, согласованность между домашним и общественным воспитанием, опору на достигнутые результаты воспитания для преодоления отрицательных черт поведения, обеспечение правильного соотношения между целями воспитания, учет предыдущего опыта в возрастном развитии. Таким образом, в постоянной преемственной связи оказываются, с одной стороны, методы воспитания и его процесс, уровень воспитанности индивида и народа, а с другой – воспитатели, воспитанники, домашнее воспитание как часть народного, все компоненты воспитания. При таком подходе преемственность не исключает и взаимного проникновения явлений, связанных друг с другом; такое проникновение делает преемственную связь более прочной и устойчивой.

Преемственность осуществляется во времени и пространстве, она обеспечивается природными факторами – наследственностью, генотипом; морально-экономическими – правом наследования, обучением рабочей силы; духовным – воспитанием и самовоспитанием. Природа, социальные условия, педагогические воздействия взаимно усиливают друг друга, препятствуя или содействуя преемственности. Воспитание усиливает преемственность там, где она может существовать и без него. Порою даже стихийный воспитательный процесс, ничем не подкрепленный и функционирующий лишь в сфере подражания, оказывает воздействие на преемственность. Это касается жестов, мимики, походки, манер родителей, воспроизводимых потомками и без воспитательного воздействия; они служат определенными ориентирами в поведении последних. Преемственность в области трудовых интересов иногда может вырасти из простого любопытства и порождаемого им подражания. То же самое возможно и в сфере народного искусства.

Преемственность, в первую очередь, характеризуется таким параметром,

Л., 1951.

Уланов, А. И. Древний фольклор бурят / А. И. Уланов. – Улан-Удэ, 1974. – С. 18–19.

УДК 39

С. П. Беловолова, В. А. Беловолов

ТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА АЛТАЙЦЕВ КАК ФЕНОМЕН МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Определение понятия «традиционная педагогическая культура народа» впервые дано Г. Н. Волковым. По его мнению, *традиционная педагогическая культура – это та сфера материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей*. Она проявляется в колыбельных и игровых песнях, игрушках и детской одежде, в подвижных играх, детских орудиях труда, в детском питании и правилах кормления детей, в детском фольклоре, традиционных детских праздниках и во многих других элементах народной жизни [1].

Определение «традиционность» несколько сужает понятие педагогической культуры. Она ограничивает педагогическую культуру, включающую, как известно, систему народного образования, состояние педагогической науки, уровень подготовки учителей, педагогическую просвещенность масс, а также индивидуальную педагогическую культуру граждан, отражающую конкретный уровень общественного прогресса, рамками отдельного этноса, народа.

В традиционной педагогической культуре получила отражение эволюция педагогических представлений народа с древнейших времен до настоящего времени. Она неоднородна, поскольку наряду с величайшими достижениями педагогики в ней сохранились предубеждения, предвзятости, предрассудки и суеверия, уходящие корнями в седую патриархально-родовую древность. Такая неоднородность объясняется также историческими условиями жизни народов, неравномерностью их культурного развития.

Любовь к детям – важнейший компонент педагогической культуры человечества и одновременно элемент педагогической культуры и человека. Педагогическая культура отдельной личности и цивилизованном мире не может измеряться любовью только к собственным детям. Эгоистическая любовь исключительно к своим детям как порождение семенного эгоизма была чужда народному воспитанию. Эволюция общественной жизни расширяет общественный кругозор людей, что влечет за собой повышение уровня и педагогической культуры. Высокий уровень педагогической культуры непременно связан с общественными интересами, предполагает беспокойство за судьбы всего человечества, за его будущее. Поэтому разумная любовь к детям при высокой педагогической культуре всегда деятельная, требующая участия каждого и всех в воспитании и перевоспитании подрастающего поколения, а также самовоспитания.

В сфере педагогической культуры народа нет взаимно однозначного

характеристики по сути расшифровывают сущность личностей-символов. Формулы народных идеалов у разных народов различные, но по смыслу они очень близки и чаще всего проявляются в доминантных чертах личности, опираясь на которые, следует подготавливать человека к жизни.

В этнической картине мира, или мировосприятии, мировоззрении каждого народа заложены истоки всех проявлений человеческой жизни: это комплекс основных представлений о природном и социальном универсуме, участвующих в общественном сознании данной эпохи и, следовательно, в сознании каждого члена общества, которые наследуются от предшествующего времени, непременно изменяясь, и фиксируются в языке, во всех вообще знаковых системах, они воплощаются в верованиях и привычках сознания. Среди компонентов этнической картины мира можно выделить пространство и время, историю, справедливость, право, отношение мира земного к миру сверхъестественному, восприятие смерти, трактовку личности, детства, семьи, секса, оценку богатства, бедности, другие подобные характеристики. При этом «...картина мира сохраняется на протяжении многих исторических периодов большой длительности; ментальные установки людей меняются чрезвычайно медленно» [3].

Чрезвычайно актуально аналитическое представление этнической картины мира алтайского народа, его ценностных ориентаций, норм поведения с точки зрения их значения для традиционной педагогической культуры, так как именно они определяют и картину воспитательных воздействий в целом.

У каждого народа своя «модель мира», поэтому полное представление всех систем ценностей, бытовавших у народов, невозможно. Целесообразно ограничиться лишь наиболее важными, на наш взгляд, базовыми ценностями, «культурными инвариантами», т. е. общими для всех народов характеристиками.

При этом, поскольку человек пребывает одновременно в трех ипостасях – как существо природное, разумное и социальное, целесообразно распределить материал по трем разделам: природа, человек и общество.

Остановимся на некоторых специфических чертах духовной культуры алтайцев.

Поскольку сама природа мировоззренческого знания ориентирована на изучение проблемы взаимоотношения человека и окружающей его природы, устанавливается, что объективное содержание картины мира было заключено, прежде всего, в природном содержании. Картина мира представлялась в течение многих веков картиной природы. В этой картине человек не противопоставлен миру, скорее, они находятся в отношениях тождества. Идея тождества проявляется во многих ритуалах, обычаях, мифологических текстах. Чтобы сделать любое явление мира умопостижимым, его надо было, прежде всего, уподобить человеку. Например, человек уподоблялся горе, реке и другим природным объектам.

Доминирующее влияние природы на жизнь человека отражалось и в традиционной народной медицине алтайцев. Неслучайно поездка на целебный источник требовала целой системы запретов, нормоустановлений. Выздоровление больного зависело от целого ряда природных факторов. Таким образом, взаимоотношения человека с природой, его поведенческие нормы в окружающей среде были обусловлены однородностью микро- и макрокосма.

Идея «биологической совместимости» всего сущего и идея «родства с

как перманентность педагогического процесса в рамках этнической общности, которая заключается в непрерывном характере педагогического воздействия со стороны не только семейного окружения, но и всех членов общности. Однако в процессе исторического развития общества традиционная педагогическая культура тех или иных народов может подвергаться уничтожению, забвению или застою, а преемственность может быть как непрерывной, так иметь и прерывный характер.

Отличительной особенностью традиционной педагогической культуры является ее синкретичность, поскольку она включает такие элементы духовной и материальной культуры, которые способствуют духовному обогащению новых поколений. В ней соединены важнейшие постижения человеческой культуры – наука, философия, искусство.

Традиционная педагогическая культура не имеет строгой системы педагогических воззрений. Они представлены в традициях, в разных жанрах народного творчества, в хозяйственных занятиях, в различных сферах общественной жизни и деятельности. Народная педагогика не всегда раскрывает причинно-следственные связи, а часто поднимается лишь до уровня эмпирических обобщений, которые мало связаны друг с другом. Эмпирические обобщения в народной педагогике лишь констатируют некоторую повторяемость явления, и в то же время свидетельствуют о его отрывочности и фрагментарности. Однако это не исключает возможности использования этих наблюдений и обобщений как материала для всестороннего анализа, систематизации и теоретического обобщения.

Народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме, как продукт исторического и социального опыта народных масс, сохранившийся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх, игрушках и т. п. [2, с. 11–12]. К этому можно было бы еще добавить, что народная педагогика стоит у колыбели научной педагогики.

Термином «научная педагогика» можно обозначить как отрасль науки, изучающую педагогические знания и воспитательный опыт народа, так и обширную объектную сферу исследования научного и педагогического поиска. В то же время представляется целесообразным терминологически разделить предмет исследования и саму науку. Если строго подойти к использованию термина «народная педагогика», то можно отметить следующее: нередко значение термина сужает, географически и исторически, исследование опыта воспитания рамками самых крупных и позднейших этнических образований, чем допускается игнорирование изучения более мелких и ранних этнических общностей (рода, племени, а иногда даже народности). Поэтому представляется вполне правомерным научно обоснованное строгое разграничение Г. Н. Волковым и Т. Н. Петровой понятий «народная педагогика» и «этнопедагогика». Термин «этнопедагогика» полнее и точнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура народа, которая сложилась и продолжает развиваться в той или иной этнической группе [4].

Одним из главных механизмов существования традиционной педагогической культуры является ориентация на образ идеального, совершенного человека. В народном воспитании представления об идеальных героях, их

ценностей в традиционной педагогической культуре алтайцев.

В культе алтайцев особенно ярко выражено благоговейное отношение к огню. Пламя огня, которое освещает юрты, согревает их, рисуется в представлении алтайцев как живое, покровительствующее им существо. Огонь для алтайцев – самый чистый и почитаемый дух.

Понимание алтайцами мира, окружающей природы было основано в целом на мифологических представлениях. Представление о вселенной и человеке выступает в ряде алтайских мифов о сотворении земли из водного мирового пространства и создании человека из глины. В мифе о сотворении человека отразилось реалистическое мировоззрение, в соответствии с которым творцом тела было высшее светлое божество Ульгень. У алтайцев господствовало представление о подчинении судьбы человека при его жизни Ульгеню, а после смерти – Эрлику.

Главными источниками существования алтайцев были скотоводство и охота, поэтому и по мифологическим представлениям земля была населена различными духами, от которых зависело поголовье скота и удача на охоте. Помимо духа – хозяина земли важным был хозяин озера Кер-Балык. Связь с духами у алтайцев осуществляли шаманы, которые во время камланий «действовали» на земле и в мире духов – хозяев мест. Пантеон земных духов на земле у алтайцев был более значительным, чем это известно по камланиям шаманов. Представления алтайцев о верхних «небесных» и нижних «подземных» мирах с их верховными обитателями нашли свое отражение в путях или дорогах шаманов в эти миры во время различных камланий.

По представлению алтайцев, на реальной земле с ее горами, лесами, водами, с реальными людьми, животными, растениями обитают еще и различные духи – доброжелательные и враждебные по отношению к человеку. Самое видное место среди существ этих категорий принадлежит олицетворенным объектам зеленой природы – хозяевам (ээзи) гор, лесов, вод и различных местностей (урочищ, ущелий, источников и т. д.). У алтайцев зафиксирован миф о создании первых людей из глины, точнее, при помощи воды из глины.

Обозначенные космогонические представления алтайцев указывают на этнокультурные связи народов с их далекими историческими предками и этническими предшественниками.

В традиционной культуре алтайцев видное место занимает религия древних тюрков, использовавших шаманизм. Служителями религии были камы – шаманы. В пантеон входили такие божества: Тэнгри (небо), Умай (богиня плодородия), Иерсу (главное божество природы, рек, гор). Почитание этих божеств сохранилось и до наших дней, как и древнетюркские культы: культ огня, гор, рек, деревьев, пещер и т. д.

Для народа Алтая шаманы являлись ведущими фигурами, организующими духовную, а во многом и общественную жизнь, обеспечивающими преемственность между поколениями.

В современной культурной традиции термин «познание» (имеющий непосредственное отношение к образованию, обучению, педагогике в целом) обозначает совокупность всех процессов, посредством которых информация извлекается, перекодируется, усиливается и используется опять-таки для получения новой информации. Фактически в рамках современной культуры наблюдается бесконечный процесс приращения информации, сопровождающийся периодической «переоценкой ценностей», изменяющей только спосо-

природой» также характерны для мировоззрения алтайцев. Лишь родственные узы могли быть значимыми для общества, в котором иные связи еще не обрели характера доминанты. Например, по представлениям алтайцев, полосовая человека связана с миром природных форм. со сферой

разных родов от природных объектов – от гор, деревьев, птиц, зверей.

Одним из древних и распространенных ритуалов у алтайцев является почитание гор. У алтайцев ритуал почитания гор был насыщен отражением охотничьего образа жизни. Большое место занимают горные духи, «хозяева гор», сами горы, которые выступают в представлении алтайцев живыми, способными ходить на лыжах, петь песни, воевать и т. д. Фантастический мир духов гор, или горных хозяев, у алтайцев создан по типу и образу жизни. Ритуалы почитания гор совершались шаманами, стариками, охотниками. Кроме собственных имен, родовые горы носили и особые названия. К родовой почитаемой горе относились с большим почтением, устраивая ей моления. Гора нередко выступала покровителем человека, кровным старшим родственником.

Алтайцы очень тесно связаны с природой. Они почитают природу, как живого человека, и представляют, что в природе каждый объект имеет своего хозяина-духа. Хозяина Алтая называли Алтайдыг ээзи. А горы и большие реки тоже имеют своих хозяев Эля-суу, Эля-туу, или т с-туу, т с-суу,

н-суу. В представлении алтайцев мир имеет трехчленное деление: верхний слой – бог, средний – поверхность земли, подземный – Эрлик.

Неразрывная связь человека и природы, бережное отношение к природе дает возможность человеку выжить в тех суровых климатических условиях, в которых он оказывается.

Вся живая природа Алтая, в представлении его обитателей, так же как и человек, растет, живет, умирает. Птицы и звери, как и люди, имеют семьи, воспитывают детей, обучают их уму-разуму и выпускают в самостоятельную жизнь. Они способны мыслить, радоваться и гневаться, петь и плясать, любить и ненавидеть. Поэтому алтайцы считали, что к природе нужно относиться очень бережно. Алтайцы не позволяли без надобности срезать или ломать ветви, считали, что это дереву больно, цветы должны украшать природу, доставлять радость человеку, в красивой природе человек становится мягче, нежнее, веселее, радостнее. Охотники, пребывая в тайге, никогда ее не засоряли. Они выбирали хорошую, ветвистую ель или кедр и располагались под кронами этих деревьев. В зимнее время делали шалаш. Уходя, они собирали угли и головни, аккуратно их закапывали, а сухие дрова оставляли под деревом. В реку никогда не сливали грязную воду и мусор.

Обращение к вопросу о культе гор и деревьев позволяет представить реальную картину природы, религиозное представление алтайцев о ней и некоторые особенности экологического воспитания алтайских детей. Л. П. Потапов, изучив быт и обычаи алтайского народа, подчеркивал, что общение и связь с природой отражены в верованиях и представлениях, где видимое место занимают обожествления, направленные на охрану растительного и животного мира [5]. Утрата народом представлений о связи людей с окружающей средой негативно отражается на самом человеке. Экологическая культура алтайского народа, в том числе подрастающего поколения, формировалась на протяжении многих веков и сегодня является одной из

ная обратимость вещей и событий нарушает границы между ними, Знание человека, погруженного в такую культурную традицию, будучи по своей природе неопишуемым, не излагается, а предписывается. В современных терминах можно было бы сказать, что подобное знание задается не в виде описания, а при помощи алгоритма-ритуала.

Традиционная педагогика народа Алтая – это педагогика, основанная прежде всего на «действии», или, если быть совершенно точным, на нерасчлененном единстве «слова» и «действия», единстве, в котором слова и вещи образуют изоморфный континуум.

Таким образом, становится очевидным, что воспроизводство традиционной культуры народа Алтая, из поколения в поколение обеспечивавшееся функционированием традиционной педагогики, есть ничто иное как воспроизводство целостности ландшафта, этноса, а также способа существования этноса, другими словами – воспроизводство целостного мира, а не отдельного его аспекта.

В традиционной культуре воспитания у алтайского народа содержится огромный созидательный духовно-нравственный заряд.

Библиографический список

1. **Алтайская** литература: хрестоматия / сост. В. И. Чичинов. – Горно-Алтайск, 1973. – 256 с.
2. **Волков, Г. Н.** Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1958. – 264 с.
3. **Гуревич, А. Я.** Предисловие к книге Дж. К. Райта «Географические представления в эпоху крестовых походов. Исследование средневековой науки и традиций в Западной Европе» / А. Я. Гуревич. – М., 1988.
4. **Петрова, Т. Н.** Чувашская педагогика как факт мировой цивилизации / Т. Н. Петрова. – Чебоксары, 1996. – 197 с.
- Потапов, Л. П.** Очерки по истории алтайцев / Л. П. Потапов. – М.; Л., 1953. – 444 с.

бы извлечения и перекодирования информации, но не затрагивающей саму сущность предмета познания. Объяснение факта само становится фактом, требующим объяснения – это близко к тому случаю, о котором К. Д. Ушинский писал как о фактах, порождающих мысль. Процесс познания осуществляется благодаря существованию строго определенной методологией науки «дистанции» между предметом и субъектом познания.

Вместе с тем имеются культурные традиции, в рамках которых познание не сводится лишь к информированности, но существует так же как способность к уподоблению, как способность каждое мгновение жизни строить себя самого по некоторому эталону, модели, образцу.

Анализ глубинных основ традиционной педагогики народа Алтая показывает, что именно в такой форме и осуществляется познание в их традиционных культурах. Обучение строится здесь не как ретрансляция знаний и информации, не как интерпретация данных чувственного восприятия, а как приобщение к чистому, нерелексированному исполнению. Очевидно, что здесь имеет смысл говорить уже не о данных чувственного восприятия, а о формообразующих факторах, неизбежным образом определяющих само существование человека. Наблюдаемое явление встраивается, «впитывается» в систему представлений и таким образом интегрируется в картину мира, дополняя ее и в то же время не нарушая ее целостности. Последнее обстоятельство особенно важно с точки зрения экологической «насыщенности» традиционных культур, гармонизировавших отношение этноса и ландшафта (Л. Н. Гумилев). Таким образом, решающее значение в описании педагогических функций шамана приобретает понимание того, что мы встречаемся здесь с совокупностью взаимопроникающих и интенсивно взаимодействующих целостностей: ландшафт, этнос, культура, образ мира, индивидуальная судьба. Обеспечение слитности перечисленных целостностей, снятие их разнородности и разнотелности и выступает как бы в качестве одной из важнейших педагогических функций в деятельности шамана.

В многовековой традиционной культуре народа Алтая познание в его когнитивистском аспекте выступает как приращение информации как таковой. Многочисленные этнографические и археологические исследования показывают практическую неизменность информационного содержания культуры народа Алтая на протяжении как минимум одного-двух последних тысячелетий.

Основой воспроизводства культуры, в чем собственно и заключается функция традиционной педагогики, выступает в таких культурных традициях восприятие. Восприятие здесь – посредник между образом и действием, и, более того, оно неотделимо от образа, и, соответственно, действие является как бы продолжением образа. Выражение рождает ответное выражение, в то время как в современной культуре знак рождает его интерпретацию, выражение – оценку и отношение, т. е. фактически перекопировку. Взаимная функциональная связность образа и субъекта, его фиксирующего, порождает их взаимную обратимость. Все виды и связи между ними оказываются взаимнообратимыми, а восприятие как таковое отсутствует, уступая место спонтанному отклику, выражающему всеобщую выраженность вещей. По существу отклик вторичен, как вторичен и образ, однако взаимнообратимость вещей стирает различия между первичным и вторичным. Повторение превращается в уникальный акт творения. Поведение – в произведение. Взаим-

РАЗДЕЛ XII

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 374+37.0

Н. Г. Калининкова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное педагогическое образование – одно из ведущих средств реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно: преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни. Модернизация педагогического образования рассматривается нами как процесс управляемый, в связи с чем особо следует определить закономерности и принципы управления в образовании.

В настоящее время теория управления образованием представляет собой интенсивно развивающуюся область знаний, находящуюся на стыке фундаментальной и практико-ориентированной науки. Среди наиболее значимых следует выделить исследования в области:

– теории социального управления: В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани, О. А. Долженко, Г. Кунц, С. О’Доннел, М. Марков, К. В. Негойцэ, Ю. А. Тихомирова и др.;

– общих вопросов управления образованием: Ю. В. Васильев, Ю. А. Конаржевский, М. И. Кондаков, В. Ю. Кричевский, В. Б. Новичков, А. А. Орлов, Ф. Г. Паначин, П. И. Третьяков, К. М. Ушаков, П. В. Худомирский и др.;

– методологических основ новых подходов к управлению образованием в переходный период развития российского общества: В. И. Бочкарёв, Б. С. Гершунский, Ю. В. Громыко, В. В. Загвязинский, И. М. Курдюмова, В. С. Лазарев, О. Е. Лебедев, В. В. Маскин, А. М. Моисеев, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, Н. И. Роговцева, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына, И. Д. Чечель, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова и др.;

– общих основ программно-целевого управления: В. Г. Афанасьев, В. Н. Бурков, Д. Клиланд, В. Кинг, А. Н. Моисеев, Д. А. Новиков, В. В. Поздняков, А. И. Пригожин, Ф. У. Тейлор, В. Д. Шапино, В. В. Шеремет и др.

Управление в указанных источниках понимается как деятельность руководителя, направленная на достижение конкретного состояния объекта или спрогнозированного результата. Функции управления: прогнозиро-

методов управления, позволяющих привлекать дополнительные финансовые и материально-технические ресурсы и способствующих развитию системы образования при переходе к смешанному финансированию и рыночным отношениям.

Таким образом, сложность, многоаспектность и взаимозависимость управленческих проблем, определяющих характер практических преобразований управления образованием на всех уровнях – от федерального до локального – потребовали новых идей и подходов, раскрывающих пути повышения эффективности муниципального управления образованием. Сегодня и практика, и ученым приходится трудиться в режиме интенсивного инновационного поиска, разрабатывая сбалансированную разноуровневую систему управления образованием, учитывающую специфику современного социально-экономического развития России и регионов, переориентацию управления на развитие муниципальных и региональных образовательных систем. При этом, по мнению ряда учёных, наиболее важная задача современного этапа реформы системы образования – управление качеством образования [6].

Именно в данном контексте получил развитие программно-целевой подход к управлению развитием образования, теоретическая разработка которого связана в 1980-е гг. с именем И. К. Шалаева [7], в 1990–2000-е – А. М. Моисеева, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой [4]. Отметим, что он приходит на смену предыдущему, характерному для 1920–1970-х гг. (и вплоть до 1984 г.) подходу, который можно обозначить, как «политический волонтаризм». Для данного подхода была характерна, в частности, ненаучная, субъективистская постановка задач развития образования, осуществлявшаяся не на основе анализа реальной ситуации, а на основе «директив партии и правительства». Подобного рода управленческий подход был характерен для реформ образования 1958 и 1984 гг. и показал «на выходе» отрицательные результаты либо и вовсе полное их отсутствие.

Таким образом, разработка и реализация программно-целевого управления в образовании была существенным шагом вперёд, поскольку акцентировала внимание на втором (целевом) и третьем (ресурсном) из трёх выделенных нами аспектов управления образованием. Однако, на наш взгляд, программно-целевое управление должно со временем трансформироваться в ценностно-целевое программное управление, поскольку сегодня (как в теории, так и на практике) формированию общего «ценностного поля» позитивных эволюционных изменений в образовании уделяется явно недостаточное внимание. Отсюда – недостаточная мотивация реального субъекта модернизации образования – педагога – к осуществляемым изменениям. Трудно не согласиться с мнением Р. М. Баскаева: «Представители педагогического корпуса не являются адептами модернизации образования: они не понимают смысла проводимой государственной образовательной политики, не чувствуют результатов организационно-политических преобразований и не понимают своей роли в этих процессах... Отсутствие... ясности при проведении обновления содержания и структуры управления может привести, и уже приводило к так называемым «системным сбоям». Следует отметить, что подобные системные «сбои» обходятся довольно дорого»[2].

Программно-целевой подход остаётся на сегодня наиболее эффективным для решения управленческих задач в образовании (на всех уровнях управ-

вание, программирование, планирование, организация, регулирование, контроль, анализ, корректирование, стимулирование – являясь особыми видами действий, отличают собственно управленческую деятельность от педагогической деятельности. Особенностью управленческой деятельности в образовании является ее возможность эффективно влиять на состояние и развитие управляемого объекта.

Управление образованием понимается как целеустремленная деятельность субъектов управления всех уровней, направленная на организацию функционирования и развития системы образования.

Предварительный анализ позволил выделить два момента, принципиальных для нашего исследования.

Во-первых, управление социальными системами, в том числе и образовательными, независимо от масштаба, можно рассматривать как управление поведением индивида и групп людей. Как пишет Л. Н. Талалова, «функциональной целью любой реформы ... как части процесса социальной регуляции является трансформация социальных условий таким образом, чтобы они могли воздействовать на индивида, который, в свою очередь, в рамках этих измененных социальных условий будет иметь тенденцию к качественному росту (на уровне знаний, умений, навыков, целей, ценностей, установок и т. д.). Это ожидаемый результат реформирования: пройдут изменения на уровне содержания образования (обновленные или новые учебные планы, программы, новые материалы и разработки, вошедшие в новые учебники, учебные пособия и хрестоматии); организационных форм и методов обучения (новые формы учебных занятий, новые методики и техники); оценки качества образования (новые формы контроля, новые критерии определения качества обучения, новые параметры определения степени результативности подготовки и степени соответствия этой подготовки запросам и состоянию общества)»[5].

В связи с этим, по нашему мнению, **управление образованием представляет собой триединство взаимосвязанных и в то же время взаимно незаменимых задач:**

1) *формирование «ценностного поля»*, в рамках которого формируется необходимая мотивация людей – объектов управления («мы хотим это», «это важно»);

2) *постановка цели*, что создаёт эффект направленности и осмысленности деятельности людей – объектов управления, а также формирует дополнительный мотивационный момент долженствования («знаем, куда надо двигаться»);

3) *обеспечение ресурсами* – материально-техническими, информационными, организационными, что дополняет два вышеназванных внутренних условия деятельности внешними («можем», «знаем, как», «какими средствами»).

Второй момент, выявленный нами, связан с тем общеизвестным положением, что на рубеже 1980-1990-х гг. существенно изменились теоретические подходы к пониманию самой сущности управления образованием. Это было связано с тем, что возникла объективная потребность в его обновлении. Начавшийся в 1990-е гг. переход образовательных учреждений на рыночные отношения требует соответствующей стратегии и тактики на рынке образовательных услуг. Первым проявлением данных изменений явилось увеличение потребности и интереса у руководителей к совершенствованию

деятельности. Благодаря реализации целевых программ через переходы в пределах одного качественного состояния система управления должна обеспечивать непрерывное развитие, т. е. переход в новые качественные состояния.

Программное управление – тип управления, основанный на разработке и реализации целевых программ, предполагающий создание новых моделей взаимодействия на всех уровнях, направленных на переход системы в новое качественное состояние, т. е. на результат. С начала 1980-х гг. программно-целевой подход начинает играть роль технологической основы современного управления, и его применение становится решающим условием повышения эффективности руководящей деятельности.

Управление программой – особая деятельность, предназначенная для обеспечения целенаправленности и организованности совместной деятельности участников выполнения программы, а в конечном счёте – для обеспечения достижения общих целей при разумных затратах времени, усилий, ресурсов.

Цель программы развития образовательной системы любого уровня (локальной, муниципальной, региональной, федеральной) направлена на реализацию идеи развития всех ее структур и подсистем, включающих образовательные, обеспечивающие, инновационные, управленческие процессы. В результате реализации программы предполагается качественное изменение основных субъектов образовательного процесса – личности обучающегося, педагога, руководителя. Для определения степени достижения целей программы, оценки изменений внутри системы в результате целенаправленного воздействия на нее определенных нововведений важно разработать и согласовать инвариантные и вариативные критерии и показатели оценки, ввести единые подходы к осуществлению мониторинга состояния и результатов функционирования и развития образовательных систем разного уровня. Выполнение данного условия позволит оценить качество образования, поскольку качество образования, по мнению ряда ученых, представляет собой степень соответствия показателей состояния и результатов образовательной системы сформулированным целям.

Современные авторы (В. Г. Афанасьев[1], М. С. Попов[3], Г. И. Шатон[8] и др.) выделяют следующие **принципы построения целевых программ развития образования различного уровня**.

1. **Перспективность** – учет перспектив развития образования и перспектив социально-экономического развития в целом. В целях и планируемых действиях программы должны быть отражены не только сегодняшние, но и будущие требования к школе и изменения в условиях её деятельности. Иначе говоря, программа должна обладать способностью соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться.

2. **Согласованность** – осуществляемые мероприятия программы должны согласовываться со всеми заинтересованными сторонами – федеральными ведомствами, администрациями регионов и организациями, осуществляющими образовательную деятельность на соответствующих территориях. Кроме того, программа должна обеспечивать не только полноту состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, но и внутреннюю согласованность связей между ними.

3. **Целевая направленность** – реализация программы должна обеспечить достижение конкретных целей (в том числе социальных, экономических,

ления), особенно тех из них, которые связаны с обеспечением развития. Идея программно-целевого управления в образовании в настоящее время уже не нуждается в каких-то специальных обоснованиях. Этот принцип, заимствованный из сферы бизнеса, теперь прочно вошел в практику управления образованием всех уровней. Сегодня метод целевых программ служит важнейшим инструментом осуществления государственной политики в области образования наряду с методами прогнозирования и индикативного планирования.

Преимущества программно-целевого метода управления характеризуются в целом следующими принципиальными особенностями:

- индикативным характером программ, сроки реализации которых находятся в прямой зависимости от обеспеченности программ необходимыми материальными и финансовыми ресурсами;
- системным характером основных целей и задач программы по решению сложных комплексных проблем развития образования в регионе;
- обеспечением единства методологических подходов к решению задач развития всеми субъектами управления образованием;
- способностью концентрировать ограниченные материальные и финансовые ресурсы на решении принципиальных вопросов развития образования в регионе;
- возможностью использовать эффект мультипликатора при целевом использовании ограниченных бюджетных ресурсов за счет дополнительного привлечения внебюджетных средств, средств заинтересованных государственных и коммерческих предприятий, банковского кредита и иных привлеченных средств потенциальных отечественных и иностранных инвесторов. В связи с этим можно говорить об иницилирующем характере целевых программ, способных привлечь во многих случаях финансовые ресурсы;
- потенциальной возможностью обеспечения общественного контроля при формировании целей и задач программного развития и использовании финансовых ресурсов (экспертиза, формирование комиссий, комитетов по их реализации и др.).

Под целевой программой мы понимаем нормативную модель процесса, определяющую исходное состояние системы, образ желаемого будущего, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему и направленную на выполнение чётко обозначенной цели и получение конкретного результата (изменения) в заданный промежуток времени с использованием ограниченных финансовых и других ресурсов. В отличие от концепции, содержащей идею, замысел развития и стратегии, программа содержит практические меры, направленные на достижение цели. Следует различать программу-проект (как общую диспозицию деятельности с проектируемыми социальными последствиями) и программу-план (как совокупность видов работ — «мероприятий» — с планируемыми результатами и их последовательность во времени).

Целевая программа в сфере образования может быть развёрнута на базе одного или нескольких образовательных учреждений, научно-исследовательских институтов образования или структур управления образованием различного уровня – муниципального, регионального, федерального, международного. Главная цель программы в сфере образования состоит не в получении прибыли, а в повышении эффективности образовательной

позволяют получить максимально полезный результат. Кроме того, в аналитической части программы необходим анализ адресных инвестиционных мероприятий, реализация которых позволит решать проблемы развития образования с привлечением и без привлечения бюджетных ресурсов.

6. Адаптивность – механизм реализации программы должен обеспечивать ее адаптацию к конкретным условиям и оперативную корректировку в связи с изменением этих условий. Кроме того, очевидно, что качественно составленная программа должна обладать свойством своевременно обнаруживать отклонения реального положения дел от предусмотренного программой, представляющие угрозу для достижения поставленных целей. Адаптивность программы тем выше, чем более она детализирована, т. е. чем меньше временные интервалы между соседними контрольными точками (промежуточными целями). Адаптивность должна быть достаточной для того, чтобы в случае изменения ситуации или сбоя руководитель (координатор), принимающий решение, имел достаточное время на его выработку.

7. Приоритетность развития – всякая программа целенаправленно выстраивается как баланс двух типов управленческих действий, направленных как на стабилизацию, поддержку совершенствования того в образовании, что нормально функционирует, так и на развитие того, что способно и подлежит развитию.

Таким образом, при подготовке программы результаты анализа и оценки должны позволить определить образовательные приоритеты и наметить пути обеспечения их реализации в программах развития образования, законодательных и административных мерах, причём обеспечение развития является более приоритетным направлением, чем поддержание функционирования. Правильный выбор приоритетов позволяет в условиях дефицита ресурсов сосредоточиться на основных проблемах модернизации образования, создать организационные, экономические и законодательные стимулы их разрешения.

8. Специфичность – учет особенностей экономического и социально-политического, культурного развития государства, конкретного региона, учреждения.

Недоучёт какого-либо из восьми перечисленных принципов на этапе формирования программы будет приводить к тому, что либо желаемые результаты не будут получены вовсе, либо они будут получены в более поздние сроки и (или) с большими, чем предполагалось, затратами.

Для программно-целевого метода управления развитием образования на современном этапе характерно то, что он обеспечивает реализацию одновременно двух типов интеграции в развитии образования: пространственной, когда требуется объединить усилия субъектов, и временной, когда требуется добиться четкой последовательности и единства различных этапов (стадий) общего процесса движения к конечной цели, предусмотренной программой.

Основное в программно-целевом методе – органическое единство четко структурированной содержательной части программы с формированием и использованием организационного и финансового механизмов ее реализации и контролем реализации. Последнее является одновременно и элементом активно функционирующей обратной связи.

педагогических). Она не может быть только концептуальной и декларативной — в основу ее содержания должен быть положен опыт реальной проектно-исследовательской работы внутри системы образования и вне ее.

В настоящее время существует тенденция определять цели в целевых программах в виде совокупности практических задач. В регионах стратегия развития образования подчас характеризуется завышенным уровнем поставленных задач — содержит большое количество целей, принципов, директив, которые представляются нечеткими, противоречивыми и амбициозными, если учитывать ограниченные ресурсы и приоритеты, заявленные в региональных программах. Программа должна обладать реалистичностью, способностью обеспечивать соответствие между желаемым и возможным, т. е. между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами.

Программы развития образования, с одной стороны, должны быть нацелены на повышение качества образования, расширение доступности для различных социальных слоев населения и населения, проживающего на различных территориях, увеличение эффективности образовательной системы. С другой, они должны решать прагматические проблемы, связанные с прогнозом социально-экономического развития территории. Наконец, цели программ также должны быть ориентированы на сокращение дисбаланса в уровнях и условиях получения образования на его всех ступенях.

Среди целевых программ могут быть выделены комплексные целевые программы, предполагающие введение разносторонних изменений в образовательную систему (примеры: ФПРО и ФЦПРО-2006-2010).

4. Инструментальность программы — ее центральную часть должен занимать раздел, освещающий механизмы. В программе должны быть описаны принцип устройства и характер действия каждого механизма.

Программа, разработанная с учётом принципов целевой направленности и инструментальности, обладает важным свойством операционально определять конечные и промежуточные цели (ожидаемые результаты), т. е. определять их таким образом, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов на их соответствие целям. Иными словами, такая программа становится технологичной.

5. Эффективность — реализация мероприятий программы должна обеспечивать достижение реального эффекта, решать проблемы качества образования, его доступности, справедливого распределения ресурсов.

Определение эффектов — важная проблема в разработке и реализации целевых программ. Эта проблема должна решаться путем определения контрольных показателей развития системы на конкретный период и создания целостной системы мониторинга программы развития. Осуществление системы мониторинга развития региональных образовательных систем должно быть закреплено за органами управления образованием, сбор и обобщение данных на федеральном уровне — за специально создаваемыми структурами.

Концентрация ресурсов должна быть направлена на решение комплексных проблем развития образования, на решение наиболее значимых для будущего школы проблем, т. е. таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект. При этом программа должна обладать свойством определять такие цели и способы достижения, которые для данного комплекса решаемых проблем при имеющихся ресурсах

по этапам программы.

В заключение следует подчеркнуть, что различные направления модернизации педагогического образования, нацеленные на решение актуальных проблем, могут оказаться не более чем набором бессистемных мероприятий, если не будет определено специфическое место педагогического образования, которое в России объективно является источником самовоспроизводства образовательной системы в целом. Итак, модернизация педагогического образования является первоочередным и первостепенным условием совершенствования всей системы образования нашей страны. При этом программно-целевое управление должно со временем трансформироваться в ценностно-целевое программное управление, тогда формированию общего «ценностного поля» позитивных эволюционных изменений в образовании будет уделяться должное внимание.

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Г.** Программно-целевое планирование и управление / В. Г. Афанасьев. – М., 1990. – 432 с.
2. **Баскаев, Р. М.** Современное состояние и перспективы обновления структуры и содержания управления системой образования: монография / Р. М. Баскаев. – М.: ИОО Минобрнауки РФ, 2005. – 144 с.
3. **Попов, М. С.** Взаимодействие федеральной и региональных программ развития образования на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук / М. С. Попов. – М., 2003. – 199 с.
4. **Программно-целевое** управление развитием образования / под ред. А. М. Моисеева. – М: Пед. о-во России, 1999. – 189 с
5. **Талалова, Л. Н.** Содержание и организация профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе США / Л. Н. Талалова. – М., 1996. – 62 с.
6. **Управление** качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
7. **Шалаев, И. К.** Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы / И. К. Шалаев. – М., 1987.
8. **Шатон, Г. И.** Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами / Г. И. Шатон // Интернет-журнал Полемика.htm. – 2003.

Условиями использования программно-целевого подхода являются:

- необходимость кардинального изменения структуры, тенденций развития образовательной сферы;
- комплексность возникшей проблемы в развитии образования, требующей координации программных мероприятий;
- отсутствие возможностей достижения необходимых целей развития исходя только из существующего уровня взаимосвязей между уровнями управления, образовательными учреждениями и т. д.;
- необходимость скоординированного использования финансовых и материальных ресурсов различной принадлежности для достижения особо важной цели [4].

Таким образом, главное достоинство принципа программно-целевого управления заключается в том, что он позволяет, сформулировав проблемы образовательной системы, решать первоочередные задачи, выстраивая приоритеты в организационно-управленческой деятельности; алгоритмизировать управленческую деятельность в соответствии с разработанной программой; осуществлять мониторинг продвижения к реализации поставленной цели

деятельность» [7, с. 38].

Очевидно, что при таком широком толковании культуры ее взаимоотношения с языком трудно определить. По этому поводу К. Леви-Строс пишет: «Можно рассматривать язык как продукт культуры: употребляемый в обществе язык определяет общую культуру народа. Но с другой стороны язык являет собой один из ее элементов... Можно также рассматривать язык как условие культуры... С помощью языка индивид обретает культуру своей группы... язык представляет также условие культуры в той мере, в какой эта последняя обладает строением, подобно строению языка» [3, с. 65]. В этом отрывке К. Леви-Строс, по существу, кратко обозначил круг главных лингвокультурологических проблем. Лингвисты попытались разграничить разные понимания этого слова. Так, Э. Сепир выделяет 3 основные «группы смыслов» данного термина:

- социально наследуемые черты человеческой жизни, материальной и духовной;
- условный идеал индивидуальной благовоспитанности;
- духовные элементы цивилизации в противоположность чисто материальным [5, с. 446–448].

Говоря о третьем смысле культуры, Э. Сепир отмечает, что «здесь мы вступаем на особенно зыбкую почву» и приходим к такому метафизическому понятию, как «национальный дух», «гений народа» (Geist) и т. д.

Слово «культура» представляет трудности также для литературных критиков и лексикографов. Английский критик и социолог Реймонд Уильямс выделяет 6 значений слова «культура» [12, с. 22]. Столько же значений дает словарь А. С. Хорнби [10]. Словарь Уэбстера выделяет шесть основных и несколько второстепенных значений. Оставляя в стороне первоначальное значение этого слова («возделывание», «образованность», «воспитание»), **мы попытаемся выделить три основных, на наш взгляд, понимания культуры:**

- 1) *культура* есть все то, что создано человеком (cultura vs natura);
- 2) *культура* – совокупность стереотипов сознания, привитых человеку данным социумом;
- 3) *культура* – совокупность норм поведения, привитых человеку данным социумом.

Второе толкование трудно отделить от третьего, однако их не стоит смешивать. Между тем, что люди думают, и как они поступают, существует большая разница. Первое толкование понятия «культура» можно назвать материальным, или онтологическим, второе – ментальным, или психологическим, третье – бихевиористским, или прагматическим. Все три аспекта – это «то, что отличает нашу жизнь от наших предков из животного мира», однако их различия весьма существенны.

Культура в материальном понимании выражается в языке культурно-специфической лексикой, называемой реалиями и специфическими скрытыми компонентами значений слов.

Культура в психологическом понимании выражается в национально-специфическом, дедуктивном вычленении понятий языка и субъективных специфических подтекстах (коннотациях).

Культура в бихевиористском понимании выражается в особых коммуникативных ситуациях, свойственных той или иной культуре.

Лучше всего специфическую «культурную» семантику и прагматику языка

РАЗДЕЛ XIII ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 008+122/129

А. А. Чернобров

ВЛИЯЕТ ЛИ ЯЗЫК НА КУЛЬТУРУ? ВЛИЯЕТ ЛИ КУЛЬТУРА НА ЯЗЫК? (ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЯЗЫКЕ)

Формирование нравственных и культурных ценностей средствами иностранного языка может осуществляться на нескольких уровнях:

1. Поверхностный: содержание учебных текстов, разговорных тем и т. п.
2. Аналитический: лингвострановедческий подход к изучаемому материалу.
3. Психологический: формирование определенного, свойственного другой культуре, отношения к языку, его изучению и пользованию им.

Самый прямой, лежащий на поверхности путь знакомства с культурными и нравственными ценностями другого народа – это изучение текстов соответствующего содержания и овладение разговорными навыками на базе этих текстов. Если раньше главной функцией таких текстов была идеологическая, то сейчас на первый план вышли культурно- коммуникативная, общеобразовательная функции. В новом глобальном информационном пространстве культурный изоляционизм уже невозможен. Перестав быть инструментом идеологии, иностранный язык должен оставаться проводником культуры, утверждать моральные ценности, устанавливать коммуникацию в многообразном, но взаимосвязанном мире.

Второй уровень проявления культурных и нравственных ценностей в языке – это лингвокультурологический, или лингвострановедческий подход. Его основоположники в России – Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров (конец 60-х гг. прошлого века). Еще раньше в США подобные методы обосновал Р. Ладо [11]. По общепринятому определению, **лингвострановедение (ЛС) – дисциплина, изучающая язык в тесной связи с культурой носителей языка**. При кажущейся простоте и ясности этого определения оно довольно расплывчато из-за многозначности входящих в него терминов. Если определение языка как системы знаков со времен Ф. Соссюра стало почти общепринятым, то толкование слова «культура» представляет большие трудности. Для того, чтобы четко определить границы ЛС, необходимо подробнее остановиться на понятии «культура».

Большинство философов, социологов, этнографов, психологов дают самое широкое толкование этого слова, как, например, З. Фрейд: «Термин „культура“ обозначает всю сумму достижений и институций, отличающих нашу жизнь от жизни наших предков и животного мира и служащих двум целям: защите человека от природы и урегулированию отношений между людьми» [9, с. 29]. Марксистские определения отличаются от приведенного выше подчеркиванием ключевого значения деятельности: «Культура – это изменяющиеся нормы, приемы, процедуры деятельности, которые задают

вила цивилизованного поведения; 3) желание продемонстрировать гостю свое благосостояние, положение в обществе и т. д. (непрямые интенции). Другой пример: фраза «Какое на тебе ужасное платье!» может заключать в себе разные намерения. Это или желание унижить, или желание помочь, совет сменить наряд.

Все приведенные примеры показывают, что поверхностного изучения культурно-специфичных текстов совершенно недостаточно. Также невозможно не учитывать особенности цивилизованного речевого общения, закрепляя навыки говорения на иностранном языке. Осваивая речевой этикет иностранного языка, учащиеся приобретают привычку к элементарной вежливости, однако следует признать, что пока воспитательный эффект здесь не очень большой.

Кроме культурологического аспекта иностранного языка, можно говорить и о подсознательном психологическом, развивающем воздействии языка на учащихся. О развивающей и воспитывающей функциях уроков иностранного языка написано очень много. Постоянно говорится о том, что иностранный язык формирует более широкий кругозор и влияет на мировоззрение учащихся. Многие десятилетия российские школьники учили наизусть слова о «великом, могучем, правдивом и свободном русском языке». Но, выучив эти слова, школьник не может осознанно согласиться с ними. Только в сравнении языков можно познать красоту и богатство своего собственного. Это понимал и Тургенев, который владел несколькими иностранными языками. Нынешние школьные учителя зачастую не знают ни одного. Только сравнивая различные культуры, можно воспитать истинный патриотизм.

Сравнительный подход к языкам на всех уровнях: грамматическом, лексическом, фонетическом – может воздействовать на личность учащегося на сознательном и подсознательном уровне. Приведем примеры.

Строгие правила пунктуации в русском языке считаются непреложными, отступление от них якобы может разрушить всю грамматическую систему языка. Все мы помним из школы фразу «Казнить нельзя, помиловать». Соблюдение этих норм считалось исключительно важным. В 1951 г. брошюра «Правила русской орфографии и пунктуации» вышла под редакцией И. В. Сталина. Орфографии и пунктуации придавалось почти сакральное значение, эти правила были частью общего всепроникающего порядка. Между тем в английском языке правила пунктуации гораздо либеральнее. Например, выделение запятыми придаточных предложений не обязательно. Английская пунктуация показывает, как в языке можно обойтись минимумом правил без ущерба для коммуникации. Рассуждая по аналогии, можно сказать, что в воспитании и в государственном управлении можно обойтись минимумом запретов без ущерба для объекта воспитания или управления.

Английская орфография, напротив, очень традиционна: написание многих слов осталось неизменным с XVI или даже с XIV в., тогда как фонетический облик слов сильно изменился². Однако англичане отказываются проводить реформу, относясь к орфографии как к национальной традиции, наряду с монархией и палатой лордов. Таким образом, сами правила английской грам-

¹ Под интенционалом в логике и семантике понимают содержание понятия, необходимые и достаточные признаки, задающие то или иное понятие. Экстенционал – объем понятия, предметная область, описываемая данным понятием.

можно показать, сопоставив два или несколько языков.

Слово «прописка» в русском языке выражает специфически российскую (советскую и постсоветскую) культурную реалию, слово *sheriff* – американская национально-специфичная «культурная» реалия. Это примеры проявления материального аспекта культуры в языке.

Специфика материальной культуры может проявляться не только в явных, существенных, но и в подразумеваемых компонентах значения. Например, слова «почтовый ящик» и «*mail-box*» имеют одинаковый интенционал¹, т. е. существенные признаки – «ящик для складывания почтовых отправлений». Неявные компоненты значений этих слов (цвет, размер, форма, расположение и т. д.) в каждом языке разные. Сравнение почтового ящика с большим тостером на четырех ножках понятно только тем, кто представляет себе внешний вид почтовых ящиков в США. Другой пример: в слове «такси» (*taxi*) компоненты внешней формы и цвета не входят в интенционал понятия, но актуализируются при межкультурной коммуникации (в США такси – желтого цвета, а в Англии – черного).

Культурные различия могут усиливаться в неродственных языках удаленных друг от друга народов, например, в Европе цвет траура – черный, в Китае – белый. Приметы и суеверия, связанные с животными, также неодинаковы в разных культурах. В России есть примета, что кукушку можно спросить, сколько лет осталось жить человеку. В Англии кукушка «говорит», сколько лет осталось девушке до замужества.

Это примеры выражения ментальных культурных стереотипов сознания в языке. Кроме этого, языки могут по-разному вычленять понятия внешнего мира, например, английское слово «*fortnight*» (две недели) не имеет соответствия в других языках, как и русское слово «сутки».

Приведем примеры «поведенческих языковых реалий». В речевой ситуации утешения собеседника реплика «*Don't let it show*» («Не показывай своего горя») крайне типична для американцев и нетипична для русских [1, с. 218–223]. Другой пример: в большинстве европейских культур приглашение на чашечку чая следует понимать буквально, но в некоторых культурах – это лишь ритуальная фраза, за которой должны последовать благодарность и вежливый отказ. В России такое приглашение предвещает долгое и обильное застолье. Эти примеры, скорее, касаются национальной психологии. Некоторые лингвисты настороженно относятся к междисциплинарным исследованиям, например, на стыке лингвистики с психологией, между тем в гуманитарной сфере оставаться в рамках одной отрасли науки невозможно.

Чтобы связать психологию с лингвистикой, необходимо применить еще одно важнейшее для современной науки о языке понятие интенции. Термин «интенция говорящего» берет начало в теории речевых актов Дж. Л. Остина, П. Грайса и Дж. Р. Серля. Акцент в этих теориях смещается с изучения значения на выяснение намерения говорящего. Приглашение в гости может иметь несколько интенций (намерений говорящего): 1) желание увидеть кого-либо в гостях (прямая интенция); 2) желание соблести пра-

²Выражаясь научным языком, принцип английской орфографии – исторический. Русская орфография основана на фонематическом принципе, т. е. буква обозначает фонему, а не звук. В белорусском языке орфография фонетическая – «как слышим, так и пишем», например, «*зямяля*», «*карова*», «*гэтан*» (этот), «*адзинацать*».

немало интернациональных слов, имеющих синонимы с исконно немецкими корнями, например:

Radio – Rundfunk;

Telefon – Fernsprecher;

Substantiv – Hauptwort – существительное и т. п.

Интернациональные слова было запрещено употреблять в печати и по радио, как «не отвечающие духу германского народа». Кроме того, все типографские издания в Третьем Рейхе печатались только готическим шрифтом⁴. После войны иностранные слова в немецком языке были «реабилитированы», как и стандартный латинский шрифт. В современном немецком языке телефон обозначается интернациональным словом, телевидение – немецкой калькой⁵ Fernsehen, «дальновидение», для радио используются два термина. Таким образом, баланс между «своим» и «чужим» в языке восстановился. Думается, что никакие искусственные или административные попытки очистить или улучшить язык не дадут результата. Язык сам отторгнет лишнее, избавится от лексического балласта.

Особый случай представляют научные тексты. Научный дискурс – это в некоторой степени искусственный язык. Обилие иностранных терминов в научных текстах иногда даже вынужденно, например, в таких отраслях как информатика, рыночная экономика или аналитическая философия. Эти три названные отрасли в свое время считались «буржуазными лженауками», и все термины пришлось заимствовать. Научный термин имеет несколько преимуществ по сравнению с нетерминологическими описательными выражениями:

- 1) большая краткость;
- 2) точность, однозначность;
- 3) преемственность.

Например, термин «интенционал», употребленный в данной статье, «короче» выражения «содержание понятия»; к тому же сами слова «содержание» и «понятие» многозначны. Наконец, говоря об «интенционале», я отсылаю читателя к автору термина – австрийскому логика и философу Рудольфу Карнапу. Иногда термин можно заменить описательным выражением. Например, специальный лингвистический термин «имплицитные семы» можно заменить на «неявные компоненты значения». Руководители студентов-дипломников, аспирантов должны бороться как с ложным наукообразием языка, так и с двусмысленностью и приблизительностью обыденной речи. В этом состоит культура научного дискурса (еще одно значение многозначного слова «культура»).

Целью этой статьи было показать, что культурная ситуация влияет не только на сам язык, но и на отношение к нему, на его статус, функции и употребление.

Библиографический список

³ «Комиссия Хейса» была распущена в 1945 г., но «кодекс Хейса» был формально отменен только в 1966 г. Все кино и телефильмы в США получили индексы: G – без ограничений, PG, PG-13 – с разрешения родителей, R – только для взрослых и X – только в специализированных кинотеатрах и на видеокассетах. Подобные индексы есть в Швеции, Финляндии, Австралии, Англии, Испании, Аргентине.

матики отражают единство традиционализма и либерализма, свойственного англоязычной культуре.

Влияние окружающего мира на школу гораздо сильнее, чем влияние школы на окружающий мир. **Авторитаризм, либерализм или анархия в обучении языку – это проекция отношений в обществе и государстве.** Учителя-филологи старшего поколения часто сетуют, что их ровесники были грамотнее, культурнее, чем нынешние дети и подростки. С этим можно согласиться, но я думаю, что причина этого не столько в том, что методика обучения была намного эффективнее, сколько в самой эпохе, иной действительности. Отношение к авторитетам, начиная от учителя и кончая верховной властью, дисциплина и строгое следование образцам и нормам – причины относительно более высокой грамотности старшего поколения в нашей стране. На мой взгляд, авторитаризм, догматизм в обучении языку должен быть отброшен. Если следовать политической терминологии, оптимальным мне представляется просвещенный умеренный либерализм.

Из сказанного вытекает более широкое и фундаментальное различие русского и английского языков: неодинаковое отношение к понятию нормы. В русском языке литературная норма более пуританская, чем в английском. Русский язык искусственно ограждали не только от диалектных слов и грубого жаргона, но часто и от безобидного просторечия. Например, слово «валенки» считалось разговорной формой, официальное название на утвержденных ценниках: «валеные сапоги». Возможно, этот жесткий пуризм и вызвал «реакцию противоречия» – сейчас «ненормативная лексика» заполнила книги, СМИ, электронную переписку. В западных странах «либерализация» нормы происходила постепенно и закончилась гораздо раньше, чем в России. Режиссер фильма «Унесенные ветром» (1939) боролся с цензурой (так называемой «комиссией Хейса») за право оставить в сценарии слово «damn» («проклятье»). Со временем удалось прийти к разумному компромиссу с ненормативной лексикой в кино³. Показательно, что вместо выражения «obscene language» (непристойная лексика) американцы чаще употребляют политкорректное «explicit language» (предельно ясный язык).

Другим примером культурно-языковых различий является отношение к иностранным словам. Со времен перестройки среди учителей и ученых-русистов идут разговоры о том, что английский язык необычайно загрязняет русскую речь, как письменную, так и устную, главная вина в этом возлагается на СМИ. Мне кажется, что, во-первых, вредное влияние иностранных слов сильно преувеличено, во-вторых, это закономерный процесс. Такие слова, как «брифинг», «лизинг», «прайс-лист», можно заменить на слова «пресс-конференция», «аренда», «прейскурант», но они тоже иностранные, к тому же длиннее английских. Английский язык не сможет существенно повлиять на русский, тем более поглотить его. Во-первых, число носителей русского языка очень велико, во-вторых, большинство россиян не владеет английским или владеет очень плохо; в-третьих, эти языки слишком не похожи друг на друга.

Есть исторический пример борьбы за чистоту языка административными методами. Эту борьбу вел Адольф Гитлер. В немецком языке можно найти

⁴ Пишущие машинки имели обычный латинский шрифт, так как готические литеры требовали частой и трудоемкой чистки.

⁵ Калька – буквальный поморфемный перевод с одного языка на другой, например, русское слово

которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг; язык народа есть его дух, а дух народа есть его язык» [2, с. 44].

Современные отечественные исследователи уделяют значительное внимание разработке актуальных проблем диалектической взаимосвязи между развитием национальных языков и национальных культур. Они пытаются решать классическую проблему языка и культуры с позиций современных принципов языкознания – экспансионизма, антропоцентризма и экспланаторности: функциональные исследования проводятся на стыке социологии, философии, этнолингвистики, литературоведения, истории, антропониимики, этнографии, психоллингвистики и других наук.

Обращение к теме человеческого фактора в языке свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике, – о смене ее базисной парадигмы и переходе от лингвистики «имманентной» с ее установкой рассматривать язык «в самом себе и для себя» к лингвистике антропологической, предполагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью.

Исходный тезис антропологической лингвистики состоит в утверждении, что язык есть конститутивное свойство человека, главное условие его самоидентификации. Мысль о конститутивном характере языка для человека как теоретическая идея была впервые сформулирована и разработана в лингвофилософской концепции В. Гумбольдта. Определить сущность человека как человека, по В. Гумбольдту, означает выявить силу, делающую его человеком. Язык и есть одно из таких «человекообразующих» начал. Человек становится человеком только через язык, в котором действуют творческие первосилы человека, его глубинные возможности. Язык есть единая духовная энергия народа, таящаяся в глубинах его сознания.

Любой язык всегда способен выразить культуру народа, говорящего на нем. Если изменяется культура, то одновременно модифицируется язык, если погибает культура, то и язык, как правило, становится миноритарным и маргинальным. Актуальность данного положения подтверждается современным кризисным состоянием традиционной культуры и языка амурских эвенков – части народности тунгусо-маньчжурской группы, носителей уникальных говоров – зейского, джелтулакского и селемджинского. Они компактно проживают в трех районах Амурской области и насчитывают 1268 человек (в 1997 г. их было 2,5 тыс.). С 1994 г. наметилась устойчивая тенденция к сокращению численности амурских аборигенов. Уровень владения языком и активность использования письменности носителями языка катастрофически падают.

В настоящее время в списке «Красной книги языков народов России» значится как исчезающий, терпящий бедствие и язык амурских эвенков, который на сегодняшний день, будучи фактически малоизученным и практически системно не описанным, снижает свой социальный статус в пределах области, сужается сфера его употребления в качестве основного средства общения в национальных поселках.

Уходят из жизни последние носители древних говоров уникального языка. Многие обряды и традиции, веками связанные с оленеводством, охотой, рыболовством и сбором дикоросов, утрачиваются безвозвратно. В результате

1. **Верещагин, Е. М.**, Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1991. – 260 с.
2. **Грайс, Г. П.** Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 26. – С. 217–237.
3. **Леви-Строс, К.** Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Наука, 1983. – 536 с.
4. **Остин, Дж.** Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17.
5. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 658 с.
6. **Серль, Дж. Р.** Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль. // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17.
7. **Современная философия: словарь и хрестоматия.** – Ростов-н/Д: Феникс, 1995. – 511 с.
8. **Соссюр, Ф.** Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 670 с.
9. **Фрейд, З.** Неудовлетворённость культурой / З. Фрейд. – М.: Моск. рабочий, 1990. – 176 с.
10. **Hornby, A. S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford, 1980.
11. **Lado, R.** Language Across Cultures. With Preface by Ch. Fries / R. Lado. – N.Y., 1957.
12. **Williams, R.** Culture and Society 1780-1950 / R. Williams. – L.: Penguin books, 1963.

УДК 37.0+39

Г. В. Быкова

ЯЗЫК – ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

На протяжении многих веков язык изучался разными науками с использованием самых разнообразных подходов, сводимых, в сущности, к двум основным положениям: 1) язык рассматривался либо как «система сигналов, сообразующихся с правилами, которые составляют его грамматику», либо как 2) «набор передаваемых через культуру моделей поведения, общих для группы индивидов» [5, с. 30]. Один из наиболее видных представителей социальной антропологии, Б. Малиновский, выдвинул тезис о том, что язык является одной из форм человеческого поведения. По его мнению, язык – общая норма речевой деятельности человека [6].

Позиция В. фон Гумбольдта, Э. Сепира и Б. Ли Уорфа сводится к утверждению, что язык является определяющим, движущим началом, что именно язык обуславливает формы, которые принимает культура, что в конечном итоге мышление члена некоторой этнической и культурной общности зависит от языка. По мысли В. Гумбольдта, «В каждом языке оказывается заложенным свое мировоззрение. Каждый язык описывает вокруг народа,

ненно важных для носителей одного языка и не имеющих такого значения для пользователей другого.

Проводимые в научно-методическом центре лингвистики Благовещенского государственного педагогического университета исследования показывают, что многие участки лексико-семантического поля «природа» эвенкийского языка более тщательно разработаны в словарном отношении, чем в русском. Например, лексема «место» в эвенкийском языке представлена гиперонимической лакуной, зато существует большое количество видовых наименований данного универба, обнаруживающее гипонимические лакуны в русском языке: тугэден – место зимнего выпаса скота; ланг – место в лесу, заставленное ловушками; янгура – ровное место на горном хребте; дэвсен – широкое ровное место в тайге; некэчи – место, где в изобилии водится соболь; чапак-сан – место, где гнездятся белки; иннгэвун – место, где развывают оленей; хэрэлгэн – место, покрытое низким кустарником; уругли – место, где группами растет кустарник; нэлкикит – место весеннего пастбища и др.

В русском языке указанные концепты выражены описательными оборотами (лакунами). Подобная словарная разработанность характерна для многих тематических групп лексики эвенкийского языка. Следовательно, **созданные коренным народом лексические богатства представляют непреходящую ценность не только для отечественной, но и для мировой цивилизации и культуры.** В условиях длительного сосуществования двух локальных культур – русской и эвенкийской – шло взаимное влияние на оба языка: ассимиляция и подавление аборигенного и обогащение элитного русского. При этом носителями последнего не предпринимались попытки теоретически осмыслить и зафиксировать этимологическое значение сотен эвенкийских слов (топонимов, например), вошедших в словарный фонд русского языка. Мыслительный образ (концепт), заложенный эвенками в географические названия, недоступен современным амурчанам, воспринимается ими как экзотический термин и является как бы зашифрованным. Например, название реки Селемджа в переводе с древнеэвенкийского означает железная. В бассейне именно этой реки современными геологами обнаружены железорудные месторождения. Онони – от эвенкийского, онен – рисунок. В долине Онони археологами исследованы и описаны более десятка писаниц (петроглифов) с цветными наскальными рисунками, возраст которых – более трех тысяч лет. Река, по которой в 1650 г. Е. П. Хабаров вышел к Амуру, названа коренными жителями Урка, что означает дверь, а Якодokit – дорога к якутам.

Представители древнего этноса создали уникальную языковую картину мира, ядром которой стали тысячи топонимов эвенкийского происхождения, вошедшие в словарный фонд носителей русского языка, пришедших в Приамурье в 1852 г. после заключения Айгунского договора. Многочисленные географические названия, активно используемые современными амурчанами, представляют собой часть национальной системы концептов амурских аборигенов. Зашифрованная в ней предыдущими поколениями информация практически недоступна носителям русского языка. И потому слова Селемджа, Олекма, Онони, Бомнак, Хорогочи, Гиллюй, Усть-Нюкжа и сотни других, как показали проведенные нами психолингвистические эксперименты, воспринимаются их массовым русскоязычным пользователем примерно как синтетические, выдуманные, ничего не обозначающие слова

выходят из употребления целые пласты лексики, в которой отражены и запечатлены национально значимые и передаваемые тысячелетиями смыслы, зафиксировавшие часть исчезающей культуры.

Распространение средств массовой информации только на русском языке, тактика максимального обучения в школе на русском языке и минимального (2 часа в неделю) на родном эвенкийском, отсутствие в средних специальных и высших учебных заведениях области подготовки специалистов для нужд коренного народа, разрушение традиционной хозяйственной деятельности и экосистем в местах компактного проживания эвенков поставили национальный язык и культуру на грань исчезновения.

Дети и молодежь не знают языка, этногенеза, традиций и истории своего народа. В школах компактного проживания аборигенов не хватает учебной и методической литературы на родных говорах, отсутствуют художественные национальные тексты и их лингвистический анализ. Учебники, написанные на полигусовском говоре эвенков Подкаменной Тунгуски, малопонятны амурским детям и требуют серьезной научной и методической адаптации. Нет словарей говоров амурских эвенков, т. е. лексикографически не репрезентирован их современный лексико-фразеологический состав.

Не требуется доказывать, что языковой фактор является этнообразующим и всегда представлял собой основу национального самосознания. Отсюда **консолидация любого малочисленного этноса, его культурное возрождение и социальное благополучие напрямую связаны с сохранением и развитием национального языка.** Этническое самосознание поэтому базируется, прежде всего, на родном языке. Чрезвычайная привязанность человека к родному языку и объясняется тем, что у каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления (эндемические концепты разных типов), которые закрепляются в языковой системе в виде однословной номинации либо существуют на уровне универсального предметного кода и нередко выражены лакунами. Когнитологами доказано, что лексически не выраженные мыслительные образы в такой же степени участвуют в мыслительной деятельности народа, как и лексикализованные. Возникает вопрос: если исчезнет язык, системно до сих пор не описанный и не зафиксированный в словарях, а новые его поколения будут общаться на языке другой нации (русской, например), останется ли у них доступ к системе национальных концептов?

За последние десятилетия значительно пострадала концептосфера эвенков, как объективированная в самобытном языке, так и необъективированная, но существующая на уровне универсального предметного кода в сознании носителей языка и выраженная лакунами (от лат. *lakuns* – пустота, брешь, провал). В любой языковой системе не вербализованные однословные концепты проявляются как «пустые клетки» – семемы без лексем, как «значимые нули», а само явление лакунарности – как категория лексической системологии [1, с. 235].

С точки зрения антропологии словарная разработанность того или иного языка (т. е. отсутствие/наличие лакун в том или другом) является как показателем интересов, свойственных носителям разных локальных культур, так и критерием различий между ними. В условиях длительного дрейфа двух таких культур в Приамурье – русской и эвенкийской – с разной степенью детализации шло формирование вербализации отдельных концептов, жиз-

3. Орлова, Е. В. О восприятии звуков / Е. В. Орлова // Развитие фонетики современного русского языка. – М.: Наука, 1966. – С. 144–155.

4. Попова, З. Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002. – С. 8–50.

5. Роджер, Т. Белл. Социоллингвистика: пер. с англ. / Т. Белл Роджерс; под. ред. А. Д. Швейцера. – М.: Междунар. отношения, 1980. – 320 с.

6. Malinowski, B. The dilemma of contemporary linguistics / B. Malinowski // Language in culture and society. – 1981. – P. 63–65.

УДК 37.0 + 39 + 159.9

Л. И. Аммосова

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯКУТСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Проживая в местности, которую населяют представители двух или нескольких национальностей, ребенок с младенчества впитывает оба языка и пользуется ими как родными. Но в случаях приоритета одного из языков возникают нарушения речи, связанные со звуковыми особенностями этих языков. Особенность нашей республики состоит в том, что в улусах языком общения коренного населения является в основном якутский, а в промышленных районах – русский. В условиях миграции у ребенка, попадающего в другой район, где средством общения является иной язык, возникают трудности речевого общения со сверстниками и окружающими.

Это вызывает беспокойство у педагогов и психологов, так как начало обучения в школе влечет за собой резкое изменение образа жизни ребенка. При увеличении учебных нагрузок у школьников, имеющих отклонения в речевом развитии, возникают проблемы в освоении школьных предметов. **Одной из самых распространенных причин неуспеваемости учащихся младших классов являются речевые нарушения, особенно в случае отягощения неполным двуязычием.**

Как пишет В. А. Гончарова «Увеличивается число детей, находящихся в условиях вынужденного двуязычия, испытывающих серьезные трудности в овладении русским языком; детей, не владеющих в достаточной мере русским языком к моменту поступления в русскоязычную школу. Вследствие этого дети испытывают затруднения в процессе школьного обучения, часто оказываются неуспевающими по всем предметам» [7, с. 80].

В силу объективных причин дети с речевыми нарушениями не могут получать то полноценное образование, которое предлагает им школа. Речевые нарушения способствуют появлению у учащегося ряда проблем в психологической и учебной областях: сложности коммуникации с окружающими, восприятия учебной информации, формирование неуверенности в своих силах, закрепление дефектов речи.

Двуязычие (билингвизм) – явление социально закономерное и необходимое в многонациональном государстве, где без языка-посредника невоз-

типа агабак, яждец, чаллиш, кудцом, жертус, тьюзгру, чунбих, жунцаф и др. [3, с. 147–148]. Это аномальное явление для языка россиян, который искони подпитывался и обогащался в условиях полиэтничности и многоязычия, можно устранить, если успеть системно описать язык амурских аборигенов, сохранив его и для будущих поколений этноса: дети до 15 лет составляют 40% коренного населения, коэффициент рождаемости эвенков – 12% при среднеобластном 10%.

Когнитологами установлено, что слово является средством доступа к концептуальному знанию, языковой знак – это своего рода «включатель» – он включает концепт в нашем сознании, активизируя и «запуская» его в процесс мышления [4, с. 38 – 39]. В условиях межкультурной коммуникации в этнокультурной среде Приамурья в сознании русских коммуникантов многочисленные слова эвенкийского происхождения, отягощенные концептуальными и семантическими лакунами, как бы подавляют, обедняют мышление массового пользователя, создавая коммуникативный дискомфорт.

Знание первообразных значений топонимов эвенкийского происхождения дало бы их современным русскоязычным пользователям важную информацию о бывших и настоящих природных богатствах края, истории, культуре занятиях тех, кто сформировал и во многом определил языковую картину мира современных жителей Приамурья, в пространстве которой наблюдаются сегодня «белые пятна» – концептуальные, семантические, этнокультурологические и другие типы лакун. К сожалению, многолетнее пренебрежительное отношение к самобытному языку соседствующего этноса привело к потере информативности топонимов эвенкийского происхождения. Это еще раз убеждает, что язык является продуктом творчества многих поколений, общим средством коммуникации на протяжении тысячелетий, общим духовным достоянием.

Отсюда следует, что **возрождение России тесно связано с возрождением национальных культур и духовных ценностей народов, населяющих ее.** Сформированные на основе уникального опыта генофонд, язык и культура, трагический процесс упадка и гибель которых мы наблюдаем сейчас, станут невосполнимой потерей не только для самого этноса и русского языка, но и мировой цивилизации в целом.

Этнолингвистические исследования и работу по документированию языка амурских эвенков Благовещенского государственного педагогического университета, территориально приближенного к этносу, курируют ведущие специалисты академических центров России по этнопсихолингвистике (сектор психолингвистики и теории коммуникации ИЯ РАН) и тунгусоведению (сектор тунгусо-маньчжурских языков ЯФ СО РАН), что обеспечивает лингвистическую и психолингвистическую чистоту и корректность проводимой научной работы.

Библиографический список

1. **Быкова, Г. В.** Лакунарность как категория лексической системологии / Г. В. Быкова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – 277 с.
2. **Гумбольдт, В. фон.** О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. фон Гумбольдт // Хрестоматия по истории развития языкознания XIX–XX вв. – М., 1956. – 378 с.

предметы, связанные с культурой коренных народов, населяющих республику; якутский язык изучается не только в улусных национальных школах, но и вводится с 1-го класса в школах с преобладанием русских детей; на государственном уровне создаются документы, определяющие новый путь развития образования в республике.

Документом, обуславливающим новые приоритеты, стала Концепция обновления и развития национальных школ Республики Саха (Якутия), основные положения и принципы которой сводятся к следующему:

- реализация права обучения и воспитания ребенка на его родном языке с дошкольного возраста до окончания среднего учебного заведения;
- формирование интеллектуальных способностей и нравственных качеств детей с учетом этнопсихологических способностей, познавательных процессов, традиций народной педагогики;
- приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям родного народа, к ее духовным и нравственным этическим ценностям;
- приоритет национально-республиканского компонента в содержании и структуре предметов познавательного характера, эстетического, физического и трудового воспитания [8, с. 78].

В проекте концепции подчеркивается, что «наравне с родным языком учащиеся овладевают русским языком как средством межнационального общения. С учетом различий языковой ситуации в городах и сельских местностях разрабатываются вариативные программы и учебники по русскому языку, которые обеспечивают преемственность работы в детских садах и школах 1, 2, 3 ступеней, координацию обучения двум языкам» [8, с. 79–80].

Рассуждая о возрождении национальных школ, формировании жизнеспособных систем образования, учитывающих национальные и региональные особенности, Е. П. Жирков выдвинул ряд методологических аспектов решения данной проблемы:

- необходимость новых подходов к проблеме обновления содержания образования в национальной школе; приоритет вопросов развития личности, возрождения наций, становления гражданского общества;
- введение положения о целесообразности учета народной философии и традиционных воззрений на природу человека и его место в окружающем мире, на становление и развитие личности; философия «кут-сюр» народа саха как учение о связи человека и природы, их гармонии;
- учет гносеологического аспекта, т. е. этнопсихологических особенностей восприятия и стиля мышления;
- рассмотрение национальной школы как явления жизни с диалектикой собственного развития, имеющего глубокие традиционные корни в этнопедагогике; понимание положения о школе как о социальном институте наций;
- содержание воспитания и обучения должно являться фактором, улучшающим здоровье нации, фактором подготовки юношей и девушек к жизнедеятельности с учетом природно-климатических условий и национально-регионального образа жизни;
- содержание трудового обучения в школе должно определяться по принципу «от жизни и для жизни» [9, с. 4–16].

Концепцией обновления и развития национальных школ современная образовательная система республики была поставлена перед проблемой

можно нормальная жизнь людей как в целом в Российской Федерации, так и во входящей в ее состав многонациональной Республике Саха (Якутия). Исторически сложилось так, что общим средством общения в России стал русский язык, который признан государственным в Российской Федерации и во всех ее субъектах. Им в той или иной степени владеет все нерусское население, поэтому национально-русское двуязычие образует основной тип билингвизма в нашей стране.

Хорошее знание русского языка необходимо не только для общения между представителями различных национальностей, населяющих Якутию и Россию, но и для всемерного поликультурного и научного образования личности [1, с. 3]. Это делает актуальным воспитание у подрастающего поколения умения полноценно и активно использовать двуязычие, точнее, средства двух языков в речевой деятельности. Современная молодежь понимает, что родной язык не может полностью удовлетворить существующей потребности в получении необходимого образования, повысить в нужной мере культурный уровень, позволить свободно общаться с представителями других народов.

И русский, и якутский языки в Якутии выполняют схожие общественные функции: межнационального общения, общения в семье и на производстве, школьного образования, среднеспециального и высшего, просвещения (художественная, специальная литература, театральное искусство, самодеятельность, кино, телевидение и радиовещание).

Таким образом, якутско-русский билингвизм, распространенный сегодня на территории Республики Саха (Якутия), является массовым, социально необходимым явлением.

В середине прошлого столетия сложилась крайне неблагоприятная ситуация для развития билингвизма. Расширение промышленности Якутии, отсутствие правильной государственной политики по отношению к коренным этносам являют собой пример искусственного исключения одного языка из общения. Еще недавно такая ситуация по отношению к родному (якутскому, эвенкийскому) языку была характерна для нашей республики. Преобладание русскоязычного населения, необходимость русского языка как средства общения между представителями разных национальностей породили тенденцию использования неродной речи в качестве основного средства коммуникации. Результатом этого явилась повальная русификация коренного населения. Дети, с рождения слышавшие одну русскую речь, с трудом воспринимали свой родной язык. Особенно сильно это коснулось городского населения. В результате якутский язык оказался в предкризисном состоянии.

В своем исследовании, проведенном в 90-х гг. прошлого столетия, Н. Д. Неустроев выявил существующую языковую проблему в многонациональном обществе нашей республики: «с 60-х годов началось постепенное увеличение числа детей коренных народностей, обучающихся на русском языке с 1-го класса. Во многих школах народностей Севера родной язык и литература из школьной программы исключались» [11, с. 105].

В современном обществе отношение к родному языку кардинально изменилось. По сравнению с прошедшими десятилетиями трансформировался подход к национальному языку народа как к второстепенному (после русского языка) средству общения. Изменения коснулись в первую очередь педагогики – в общеобразовательных учреждениях стали вводиться учебные

то у ребенка, растущего в двуязычной среде, наиболее успешно формируется полный билингвизм. Если в семье не соблюдается принцип «одно лицо – один язык», или ребенок имеет образцы «ломаной» речи, то в его речи возникает явление интерференции, т. е. смешения двух языков, отражающееся на качестве и грамотности речи. При условии соблюдения данного принципа у детей-билингвов «формируется представление о связи языка со сферой его применения; иногда два слова из разных языков употребляются совместно (как бы с переводом) или выбирается устойчивый набор слов из двух языков. Чем больше внимания родители уделяют развитию каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но совсем избежать этого невозможно» [5, с. 29].

Второй язык, выученный в детстве, раскрывает потенциальные языковые способности: сопоставляются фактические реалии двух языков, отдельно для каждого языка создается картина мира, соответственно мышление становится многоуровневым: можно абстрагироваться от конкретного языка; можно увидеть мир по-разному сквозь призму каждого из языков; можно понять, что есть такие значения или их оттенки, которые не передаются на одном из языков, но имеют стандартные формы выражения в другом; можно научиться быть терпимым, знакомясь с иной культурой жизни и мышления.

Сложности коммуникации возникают в том случае, если ребенок владеет только якутским языком или его русский язык характеризуется большим количеством погрешностей. Языковые особенности родной речи, порождающие интерференцию, негативно сказываются на ее полноценности. Речевые ошибки вызывают у слушателей непонимание и смех, что вызывает у ребенка нежелание продолжать общение. Попадая в русскоязычную среду, такой ребенок оказывается в ситуации дезадаптации и полного отторжения от детского коллектива, что отрицательно сказывается на его состоянии. Именно тогда помощь воспитателя-билингва является необходимым условием его психического развития и эмоционального благополучия.

Воспитатели дошкольных учреждений, отчасти стихийно, отчасти по желанию родителей ставят перед собой задачу как можно скорее обучить иноязычных детей русскому языку, влить их в коллектив группы, продолжая при этом выполнять требования программы. Они занимаются с этими детьми индивидуально: многократно показывают, объясняют, рассказывают, в ходе манипулирования предметами, на конкретных образцах, стараются объединить детей с разными родными языками для совместной деятельности [5, с. 30]. Постепенно знакомясь с основами русского языка, расширяя словарь и осваивая языковую структуру, ребенок учится второму языку. Весьма актуальным в таком случае является учет возрастных особенностей и ведущей деятельности дошкольника, например, использование игры в обучении. Игровые ситуации, позволяющие понять и запомнить определенную фразу, связать ее с эквивалентом на родном языке, повышают эффективность обучения и способствуют успешному развитию двуязычия в дошкольном возрасте. Благодаря своевременным мерам дошкольники быстро интегрируются в новую среду, в результате чего у них формируется двуязычие.

Благотворно на адаптацию ребенка в детском саду с иным языком общения влияет учет этнопсихологических особенностей. Свойства характера, присущие той или иной нации, имеют достаточно большое влияние на процесс обучения, и это также необходимо учитывать при обучении

развития полного билингвизма у якутоязычных детей. Существует объективная необходимость разработки и введения системы педагогического воздействия на детей-билингвов, позволяющая освоить русский язык полностью и формирующая полное овладение фонетическими, грамматическими и орфоэпическими особенностями русского языка.

Сейчас у большинства двуязычных лиц имеет место билингвизм неполного типа. У значительной части детей младшего и среднего школьного возраста, части лиц среднего и старшего поколения, особенно проживающих в сельской местности, степень знания русского языка значительно ниже, чем родного. Дети же горожан якутской национальности владеют русским языком лучше, чем якутским. Небольшая прослойка якутского населения, к которой относится часть студенческой молодежи, интеллигенции, мигрантов из села, длительное время проживающих в городской местности, являются носителями развитого или полного якутско-русского двуязычия. «В настоящее время ставятся цели достижения гармоничного характера национально-русского двуязычия, который отвечает интересам всех народов. Смысл его заключается в трех главных моментах:

- целесообразное сочетание функций национального и русского языков во всех сферах жизни;
- максимальный охват населения билингвизмом;
- высокий уровень владения как русским, так и национальным языками» [11, с. 107].

Таким образом, на протяжении последних лет всюду создается ситуация развития двустороннего двуязычия и многоязычия, активного взаимодействия национальных культур. Главное преимущество полного двуязычия и многоязычия перед государственным языком состоит в том, что оно предполагает не принуждение, а свободу, добровольность, равноправие и взаимоуважение. В развитии и совершенствовании полного двуязычия задействованы различные сферы жизни, но наиболее успешно с этим справляется существующая образовательная система, наполненная занятиями по изучению языков дошкольниками и учениками младших классов.

Билингвизм в дошкольном возрасте. К старшему дошкольному возрасту ребенок правильно произносит все звуки родного языка, имеет большой активный словарь и практически овладевает грамматически правильной речью. В этом возрасте дети достаточно свободно владеют родным (в нашем случае якутским) языком. Это связано с большим (по сравнению с предшествующим периодом) опытом детей, с развитием их интеллектуальных способностей, умением устанавливать многообразные связи, легко оперировать имеющимися знаниями, обобщать и делать выводы. Именно поэтому овладение другими языками в этом возрасте происходит легче, особенно если оно протекает в процессе общения.

Исходя из этого, первоначальному этапу изучения русского языка в детском саду уделяется самое пристальное внимание, а проблемы формирования и развития русской правильной речи в условиях билингвизма являются особенно актуальными вследствие возросшей роли устной речи как средства общения.

Многие дети двуязычны с рождения в случае появления на свет в смешанных браках. Если каждый из родителей является носителем своего языка,

хорошо владели родным и русским языками, но и были хорошо подготовлены по методике обучения на родном языке и методике преподавания русского языка как второго языка для учащихся. В таких классах, как правило, дети хорошо овладевали всеми предметами учебного плана» [3, с.15].

Вопросы русско-якутского двуязычия затрагивали многие ученые, эта тема всегда интересовала представителей как русской, так и якутской интеллигенции. Наиболее актуально вопросы билингвистического воспитания подрастающего поколения интересовали педагогов. П. Н. Самсонова по праву называли «якутским Ушинским». Понимая значение изучения русского языка для якутоязычных детей, он писал: «наиболее сложной и трудной для якутских школ по сей день остается проблема преподавания русского языка. Успешное решение данной проблемы имеет огромное значение, ибо русский язык является богатейшим источником знаний» [16, с. 59].

П. Н. Самсонов стоял у истоков сопоставительной типологии якутского и русского языков. **Учет принципов сопоставления при обучении якутоязычных учащихся русскому языку позволяет добиваться полноценного усвоения лексических и грамматических особенностей русского языка.** Можно отметить следующие принципы, выявленные П. Н. Самсоновым:

- синхронного, параллельного описания фактов и явлений русского и якутского (современного состояния);
- сравнимости, достаточной глубины сравнения;
- терминологической адекватности;
- простоты, в качестве эталонов сравнения выбираются те факты и явления языка, которые могут восприниматься свободно;
- учета положительного и отрицательного переноса лингвистических знаний, умений и навыков носителей языка;
- межъязыковой интерференции;
- учета системности языков: сопоставление проводится на всех уровнях системы: фонетическом, лексическом, грамматическом;
- учета функциональных стилей языков и т. д.

Сравнительный анализ звукобуквенной системы русского и якутского языков дает возможность определить, с одной стороны, то основное и наиболее доступное в этой системе (звуках и буквах), на что можно будет опереться при обучении русской грамоте якутских школьников; с другой стороны, этот анализ указывает на те трудности изучения русской грамоты, на преодоление которых нужно обращать особое внимание [15, с. 69].

Кроме того, П. Н. Самсоновым была разработана уникальная методика разговорных уроков для обучения школьников, владеющих только родным языком. Задачи данной методики были следующие:

1. Научить детей слушать русскую речь.
2. Привить им навыки правильного произношения русских слов и фраз.
3. Накопить у учащихся первоначальный запас русских слов и типовых фраз для активного пользования в простейшем разговоре.
4. Выработать у детей навыки отвечать на простые вопросы и задавать вопросы о знакомых предметах и явлениях.
5. Научить школьников вести несложный разговор на русском языке в пределах изученных слов, словосочетаний, предложений [14, с. 155].

русскому языку якутоязычных учащихся. Этнографы пришли к выводу, что в результате влияния особенностей края на человека у жителей Севера сформировался своеобразный склад личности, который трудно выразить в точных научных терминах, но на который обратили внимание все путешественники и исследователи северных просторов. Например, «медлительность, рассудительность, внимательность, наблюдательность, выносливость, быстрота движений, решительность, малоразговорчивость, открытость, доверчивость и т. д. как черты характера особенно ярко выражают своеобразие психического склада личности северянина» [11, с. 39]. В силу этого дети северных народов отличаются флегматическим характером, они спокойны, рассудительны и внимательны. Прежде чем ответить на вопрос, им надо подумать. Однако эти малоразговорчивые дети, в меру рассудительные, не всегда инициативные, взявшись за какое-нибудь дело, обычно проявляют настойчивость и упорство.

Сильно отличаются у разных народов и модели воспитания детей. «Для якутского народа характерно создание в семье условий, особо благоприятствующих развитию нервной устойчивости у детей: мягкое обращение с ребенком, личностное общение с ним, проявление внимания и заботы всеми членами семьи» [13, с. 67]. Поэтому учет этих частных особенностей психики детей-якутов в процессе изучения неродного языка благотворно скажется на развитии полного двуязычия.

Таким образом, в процессе дошкольного воспитания необходимо заложить основы для формирования полного двуязычия у якутоязычных детей, так как этот период (с 4 до 7 лет) является наиболее сензитивным для усвоения второго языка, кроме того, работа над грамотностью русской речи будет впоследствии продолжена в школьном образовательном учреждении.

Билингвизм в младшем школьном возрасте. Основным каналом распространения национально-русского двуязычия являлась и является система школьного образования. Сегодня в школах обучаются дети-билингвы, ученики, владеющие как своим родным языком, так и языком-посредником. Психолингвистические трудности обучения выражаются именно в интерферирующем влиянии со стороны двуязычного лингвистического опыта, т. е. межъязыковой интерференции (как со стороны родного языка, так и со стороны языка-посредника – русского).

В младшем школьном возрасте психологические вопросы обучения русскому языку якутских детей имеют первостепенное значение. Данные психологии и психолингвистики очень важны при нахождении наиболее рациональных приемов обучения языку, так как существенным условием успешности обучения является знание того, как происходит усвоение русского языка самими учащимися.

Совершенно справедливо, что влияние двуязычия на чистоту развития родной речи ребенка и на общее его интеллектуальное развитие зависит от педагогического воздействия и педагогических условий, в которых протекает речевое развитие детей в школе. А. Ф. Бойцова, подтверждая этот факт, приводит следующие данные: «в 50-е годы нам приходилось наблюдать нормальное речевое развитие детей у тех учителей, которые не только одинаково

тера, связанные с разносистемностью данных языков. Русский и якутский языки относятся к различным языковым семьям, поэтому несовпадение норм, системы родного языка с иностранным приводит к переносу дифференциальных признаков родного языка на другой язык, что является причиной ошибок звукопроизношения. Данные ошибки искажают не только форму речевого продукта, но и содержание коммуникативного взаимодействия.

Фонетические трудности объясняются расхождением в фонетической системе русского и якутского языков, с лексической стороны при восприятии речи на русском языке возникают трудности при наличии незнакомых слов, заимствованных, произношение которых намного видоизменено, трудности грамматического характера возникают из-за различия в согласовании и управлении слов в русском и якутском языках, порядка слов в предложении, из-за наличия категории рода в русском языке и т. д.

Артикуляционный аппарат каждого человека с детства привыкает к определенным движениям, характерным для звуков родного языка, его фонетической системы в целом. Следовательно, у ребенка до поступления в школу слух и органы речи привыкают к звукам родного языка. Но артикуляционная база в этом возрасте наиболее пластична, и усвоение звуков чужой речи происходит более успешно. По мнению И. В. Баранникова, «у детей подражательные наклонности в области произношения развиты больше, чем у взрослых, потому что речевые навыки родного языка у них менее прочны и менее автоматизированы» [2, с. 7]. Поэтому вести работу с пришедшими в первый класс учащимися значительно легче, чем с учениками, проучившимися в школе уже несколько лет, усвоившими привычки неправильного произношения.

Уклад органов речи, свойственный каждому языку и усвоенный ребенком с раннего детства, не может не повлиять на усвоение навыка произношения новых звуков и интонационных конструкций. Это влияние может быть положительным, что в психологии называется транспозицией («переносом»), или отрицательным, называемым в психологии «интерференцией» навыков. Естественно, что при формировании у учащихся нового навыка учителю следует исходить из учета имеющихся у них навыков и привычек, и в зависимости от этого строить свою работу. А для этого надо хорошо знать особенности артикуляционной базы родного языка учащихся и владеть соответствующими приемами работы [2, с. 10].

При организованном обучении детей младшего школьного возраста правильному русскому произношению следует исходить из высказываний Л. В. Щербы: «Ошибки в произношении ничуть не лучше ошибок, например, в грамматическом роде имен существительных, в падежах, а зачастую являются хуже их, так как мешают осуществлению основной цели языка – коммуникации, то есть взаимопониманию» [18, с. 122].

Целью первоначального этапа обучения русскому языку является формирование навыков правильного русского произношения и преодоление различных отклонений от орфоэпических норм русского языка, которые мешают акту коммуникации и отражают закономерности звуковой системы родного языка.

С первых занятий следует обратить внимание на развитие навыков правильного восприятия русской речи на слух, причем восприятию и произношению русских звуков, звукосочетаний, слов, правильному интонированию

Уроки разговорной речи строились с учетом постепенного прибавления новых слов в типовой оборот. Успех работы определялся прежде всего тем, сколько раз учащиеся могли услышать правильно произнесенный оборот речи и произнести его в надлежащем контексте и ситуации [10, с. 75]. П. Н. Самсонов писал: «Учащемуся необходимо понять семантику слова, усвоить его произношение и научиться сочетать его с другими словами, то есть требуется умение употреблять данное слово в речи» [14, с. 155].

В. М. Чистяков указывает, что, повторяя несколько раз, иногда заучивая правильно составленное предложение, ученик привыкает к нему и по этому образцу сам начинает строить предложения. «Ученик может, – пишет он, – научиться владеть русским предложением двумя путями: путем запоминания готовых предложений и путем самостоятельного составления предложений из знакомых слов» [Цит. по: 14, с. 157]. Формирование навыка самостоятельного употребления новых слов в речи происходит в результате тренировки учащихся в составлении предложений и рассказов на основе ранее усвоенных синтаксических моделей с обязательным включением этих слов.

П. Н. Самсонов считал, что «разговорные уроки подготавливают учащихся к успешному овладению грамотой. Этот курс не уменьшает роли родного языка, который был и остается основным средством общения» [17, с. 69].

Умение говорить на любом языке основывается только на синтаксических моделях, сохранившихся в памяти. Чем больше синтаксических моделей сохранится в памяти, тем богаче и красивее устная и письменная речь [10, с. 76].

Одним из неперенных условий, обеспечивающих правильное развитие мышления и познавательных способностей детей при раннем переходе на русский язык обучения, является учитель-билингв, одинаково свободно владеющий русским и родным языком учащихся.

Немалое значение имеют учебные пособия и методы обучения как родному, так и русскому языку, когда они изучаются одновременно. В естественных условиях овладение языком происходит на основе развития познавательной деятельности. В учебных условиях овладение языком может идти в двух направлениях:

- через получение сведений о языке, о его нормативных аспектах;
- через развитие речевой способности, которая, опираясь на функционирование языка, происходит естественным путем на основе спонтанной речи в условиях коммуникации [3, с. 17].

В последнем случае методика обучения опирается на активизацию познавательной мыслительной деятельности учащихся. Обучаемые не заучивают в готовом виде сведения о языке, а приобретают их самостоятельно.

При выборе методов обучения нужно исходить из того, что язык – это деятельность, что «язык – это средство не столько выражать уже готовую истину, сколько открывать прежде неизвестную», – такую мысль высказал А. А. Потебня [Цит. по: 3, с. 18]. Овладение вторым языком успешно происходит лишь тогда, когда язык – не только объект изучения, но и средство познания.

Влияние интерференции на особенности произношения при обучении якутоязычных школьников. Якутоязычные дети при обучении русской речи встречают трудности фонетического, лексического и грамматического харак-

Если к процессу обучения русскому языку и выработке навыков правильного произношения у детей-якутов подойти с психологической точки зрения, то легко заметить, что эта работа связана у учащихся с ощущениями (звуки голосов, мускульные напряжения и т. д.), восприятиями (слушание образца, текст книги, мимика и жест учителя и т. д.) и образованием определенных ассоциаций.

Спецификой произносительных навыков является то, что слуховые и произносительные навыки существуют в неразрывном единстве, поэтому непременным условием общей работы над произношением является не только овладение артикуляционной базой, но и развитие фонематического и ритмического слуха учащихся [6, с. 33–34].

Правильное произношение, как одну из фонетических особенностей русского языка, учащиеся должны усвоить не в отрыве от других особенностей языка (грамматических, лексических, синтаксических) и не в отрыве от русской речевой деятельности, а во взаимных неразрывных связях, путем их практического использования в речи. Устранение ошибок в произношении весьма существенно для речевого общения, так как искаженное произношение звуков может затруднить понимание или привести к неправильному пониманию смысла высказывания. Как считает А. М. Бородич, «особенно важно чистое звукопроизношение, так как правильно слышимый и произносимый звук – основа обучения грамоте, правильной письменной речи» [4, с. 129]. Это обстоятельство обуславливает исключительную важность привития правильных произносительных навыков в процессе обучения русскому языку якутоязычных учащихся.

Усвоение правильного русского произношения происходит, как известно, на протяжении всех лет обучения в школе. Однако основа навыков произношения на русском языке закладывается главным образом в 1 – 2-м классах. В каждом из последующих классов должно прививаться осознание трудных по произношению слов и совершенствование уже приобретенных учащимися навыков, а также устранение ошибок.

Таким образом, перед современной школой стоит глобальная проблема предупреждения школьной дезадаптации у учащихся-билинггов, так как одной из наиболее серьезных проблем их обучения является освоение ими правильной русской речи как средства получения знаний. Наиболее значительная роль в этом принадлежит логопедической службе школы, так как именно ей приходится работать с речевыми нарушениями у таких детей. Организация в общеобразовательном учреждении психологически и педагогически выстроенной системы коррекционно-развивающей работы с двуязычными детьми, создание необходимых условий для интеграции их в коллектив сверстников, обоснование системы мониторинга и сопровождения процесса обучения – все это позволит избежать дезадаптации учащихся-билинггов и будет способствовать успешности их обучения.

Библиографический список

1. **Анисимов, В. М.** Методика обучения русскому языку в саха начальной школе: учеб. пособие / В. М. Анисимов. – Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2000. – 132 с.
2. **Баранников, И. В.** Научные основы методики обучения звуковой системе

нужно обучать одновременно. Практика показывает, что навыки активного использования русского языка для целей общения развиваются быстрее, если есть соответствующее языковое окружение, если дети учатся в школах со смешанным национальным составом учащихся, где общение между детьми осуществляется только на русском языке. В условиях одноязычной среды такой потребности в коммуникации нет. Лучшими стимулами к включению ребенка в речевую деятельность являются:

- проведение игр, инсценировок, этюдов;
- использование музыки, диафильмов, настенных картин, создающих определенный творческий настрой;
- постоянное подтверждение эффективности деятельности каждого ребенка;
- использование специальных средств и приемов, облегчающих понимание и развивающих способности к предвосхищению [3, с. 18].

Развитию речевой способности детей на втором языке и воспитанию у них потребности говорить по-русски помогают аудиовизуальные средства, позволяющие создавать на уроках такие ситуации, которые побуждают детей к активной речевой деятельности.

Психологической основой обучения якутоязычных учащихся русскому языку, в частности выработки у них навыков правильного произношения, прежде всего, следует считать учет возрастных особенностей детей. Известно, что чем меньше возраст ребенка, приступающего к освоению второго языка, тем естественнее происходит процесс обучения, т. е. психологически изучение второго языка должно быть максимально приближено к условиям усвоения родного – от первых детских слов до сложных связных высказываний. Оптимальным для усвоения второго языка является 4–7-летний возраст ребенка: к этому времени дети уже довольно хорошо владеют родным языком, их словарный запас достигает 4–5 тыс. слов, они свободно используют наиболее употребительные грамматические формы и синтаксические конструкции. Все это создает благоприятные предпосылки для обучения второму (русскому) языку.

Развитие речи связано с формированием комплекса умений – писать, слушать, читать и писать. Взаимодействие всех видов умений осуществляется достаточно сложно. Умение говорить и аудирование тесно связаны как две стороны устной речевой деятельности, так же как и умения письма и чтения. Умения воспринимать на слух и воспроизводить полученные знания характеризуют внешнюю или устную речь, умение грамотно излагать свои мысли в письменном виде является характеристикой письменной речи [12, с. 10]. Поэтому при обучении второму языку необходимо учитывать следующее:

- неуспеваемость по родному языку отрицательно влияет на ребенка и приводит к негативным последствиям – к «школьной дезадаптации»;
- наиболее частыми причинами неуспеваемости детей младшего возраста являются нарушения чтения и письма;
- нарушения мыслительных и речевых функций порождают неуспеваемость практически по всем предметам;
- необходим индивидуальный подход учителя к организации работы [12, с. 11].

9. **Жирков, Е. П.** Образование и развитие: национальная стратегия на подступах к XXI веку / Е. П. Жирков. – Якутск, 1993. – 24 с.
10. **Назарова, Е. Н.** Речевые ситуации как эффективный прием развития русской речи учащихся якутской школы / Е. Н. Назарова // Страницы большой жизни: материалы научн.-метод. конф., посвящ. 100-летию юбилею засл. учителя РФ и РС(Я) П. Н. Самсонова. – Якутск, 1999. – С. 75 – 77.
11. **Неустроев, Н. Д.** Специфика деятельности сельских малокомплектных школ на Крайнем Севере. – Якутск: Якут. кн. изд-во, 1990. – 146 с.
12. **Пашенко, Л. П.** Развитие речи младших школьников как средство педагогической коррекции в процессе обучения языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук Л. П. Пашенко. – Тюмень, 2001. – 23 с.
13. **Оконешникова, А. П.** Этнопсихологические особенности народов в воспитании детей / А. П. Оконешникова. – Пермь: Изд-во ИПКРО Респ. Саха, 1996. – 148 с.
14. **Самсонов, П. Н.** Вопросы развития устной речи по русскому языку в первом классе / П. Н. Самсонов // Якутский Ушинский. Кн. 1 / М-во образования РС(Я); авт.- сост. Т. П. Самсонова. – Якутск: НИПК «Сахаполиграфиздат», 2000. – С. 154 – 168.
15. **Самсонов, П. Н.** Обучение русской грамоте / П. Н. Самсонов // Там же. – С. 67–74.
16. **Самсонов, П. Н.** Основные трудности усвоения русского языка учащимися-якутами / П. Н. Самсонов // Там же. – С. 59–67.
17. **Самсонова, Т. П.** Разговорные уроки русского языка – путевка в жизнь / Т. П. Самсонова, И. Макарова, Н. Охлопкова, Н. Винокурова // Страницы большой жизни: материалы науч. метод. конф. посвящ. 100-летию юбилею засл. учителя РФ и РС(Я) П.Н. Самсонова. – Якутск, 1999. – С.69–74.
18. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М.: Политиздат, 1957. – 345 с.

русского языка в бурятской школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Баранников. – М., 1968.

3. **Бойцова, А. Ф.** Влияние раннего двуязычия на развитие мышления и познавательных способностей учащихся / А. Ф. Бойцова. – М., 1960. – С. 13–19.

4. **Бородич, А. М.** Методика развития речи детей / А. М. Бородич – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.

5. **Волкова, Е.,** Дети с родным нерусским языком в дошкольном учреждении / Е. Волкова, Е. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 28–32.

6. **Габышева, Ф. В.** Обучение русскому произношению в начальных классах якутской школы / Ф. В. Габышева. – Якутск: Кн. изд-во, 1992. – С. 32–43.

7. **Гончарова, В. А.** Особенности нарушений письменной речи у младших школьников при двуязычии / В. А. Гончарова // Логопедия. – 2005. – № 3(9). – С. 80 – 83.

8. **Жирков, Е. П.** Концепция обновления и развития национальных школ Якутской – Саха ССР / Е. П. Жирков // Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия): статьи и материалы. – М.: Просвещение, 1992. – С. 74–80.

[3], интерпретируя их в целях нашего исследования, а также такие методы, как дискуссия и ролевая игра. Остановимся подробнее на каждом методе и приведем конкретные примеры

1. Кросскультурный анализ и сравнение. Кросскультурный анализ и сравнение осуществляются посредством анализа и сопоставления культурных различий в нормах, ценностях и поведенческих образцах, которые отражены в аутентичных текстах. В рамках этого метода можно выделить три вида заданий.

Первая группа заданий нацелена на формирование умений обращаться к собственному опыту, знаниям. Студенты должны уметь идентифицировать свои представления относительно заданной темы, оценивать, насколько корректны их взгляды.

Экспликации и активизации предварительных знаний способствует, например, прием составления *ассоциограмм*.

Студентам предлагается записать на доске спонтанные идеи и/или воспоминания к определенной ситуации или понятию, которые могут группироваться в определенном порядке. Например, с одной стороны записываются положительные позиции, с другой – отрицательные.

Роль ассоциограммы заключается также в том, что преподаватель может отметить для себя направление дальнейшей работы, а студенты – увидеть, насколько могут различаться мнения сокурсников, несмотря на общий культурный контекст.

Задания **второй группы** направлены на раскрытие культурно-специфического значения иноязычных понятий. Студенты должны овладеть стратегиями, с помощью которых они смогли бы исследовать содержание иноязычных понятий не только на занятии, но и в реальных ситуациях межкультурного общения. Акцентируется, прежде всего, восприятие контекста, который помогает определить значение понятия, а также построение гипотез, умение ставить вопросы.

Осознанное сравнение, развитие умения «правильно» сравнивать является целью **третьей группы** заданий.

В процессе восприятия и интерпретации чужой культуры постоянно происходит имплицитное сравнение. Бесконтрольное сопоставление вызывает неточные и ложные аналогии. Достичь относительного баланса при межкультурном сравнении можно, по мнению Е. А. Смирновой, организовав обсуждение на разных уровнях: на уровне личного восприятия, индивидуальных впечатлений, а также на уровне более или менее объективных данных о двух культурах [6, с. 100–101].

Как может выглядеть задание на сравнение, мы хотели бы показать на основе текста «Es gibt Essen» [7, с. 26–27]. Студентам предлагается сравнить традиции в культуре питания в ФРГ и в России.

Работа над этим текстом может состоять из трех этапов.

На дотекстовом этапе студенты отвечают на вопросы: Как Вы думаете, что обычно едят и пьют немцы? Из чего состоит типичный завтрак, обед и ужин в Германии?

В процессе работы непосредственно над текстом студенты отмечают слова с национально-культурным компонентом, находят в словаре их значение, заполняют табл. 1 и 2. Работа ведется в группах.

Таблица 1

РАЗДЕЛ XIV РАЗМЫШЛЕНИЕ И ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378 + 316.7

С. В. Пахотина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В связи с необходимостью в специалистах, умеющих общаться не только с соотечественниками, но и с иностранцами, постоянным увеличением количества мигрантов в России, ростом этнической ксенофобии, этноцентрических настроений, с одной стороны, и недостаточной разработанностью механизмов формирования социокультурной компетентности студентов конкретного факультета – с другой, проблема, затрагиваемая в данной статье, очень актуальна.

Прежде чем мы приступим непосредственно к предмету нашей статьи, нам представляется необходимым пояснить, что мы понимаем под понятиями «социокультурная компетентность», «формирование» и «метод».

Под *социокультурной компетентностью* мы понимаем владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения.

Формирование – процесс и результат развития личности.

Метод (от лат. *metodos* – путь, способ) – путь достижения (реализации) цели и задач обучения [4, с. 295].

Р. Лафает выделяет три основных метода приобретения знаний и навыков, связанных с культурой: полное некритическое погружение в культуру, критическое аналитическое наблюдение повторяющихся ситуаций и управляемое наблюдение отобранных моделей с объяснением и интерпретацией под руководством специалиста. В обучении языкам наибольшую распространенность получил третий метод, где моделью может служить произведение искусства, диалог, отрывок для чтения, мини-драма, фильм, фотография, песня, объявление из газеты. Применение данного метода обязательно предполагает квалифицированное объяснение учителя, что устраняет возможность чрезмерного обобщения на основе недостаточного объема данных или их переоценки [Цит. по: 3, с. 44].

В целях формирования социокультурной компетентности, учитывая специфику обучения студентов факультета физической культуры иностранному языку (большая физическая и эмоциональная нагрузка из-за большого объема спортивных дисциплин, тренировочного процесса и соревнований; отсутствие возможности для регулярных занятий из-за частых выездов на учебно-тренировочные сборы и соревнования; затруднения в контактах с окружающими в связи с высоким уровнем агрессивности и уровнем притязаний; направленность в процессе обучения значительной части студентов на повышение спортивного мастерства) мы использовали авторские методы, разработанные И. Л. Плужник [5], Е. А. Смирновой [6], Н. А. Игнатенко

Ostern

In Deutschland

In Russland

ä

4. Дискуссия. Дискуссия основана на обмене мнениями, при этом требуется умение слушать, передавать информацию, ставить вопросы, аргументировать. В отличие от диалога дискуссия предполагает реальную полифоничность разговора. Исследования показали, что дискуссия учит участников к тому, чтобы другие, помимо информации и своих тем, участников в решение обсуждаемых проблем, дает эмоциональный толчок к поисковой деятельности, обучает анализу реальных ситуаций, умению формулировать проблемы, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, демонстрирует многозначность возможных решений проблемы [1, с. 83].

Этот метод можно использовать, например, при обсуждении темы «Допинг». На основе прочитанного текста, посвященного этому вопросу, две группы готовят дома аргументы, тезисы выступлений, примеры. Одна группа выступает за применение допинга в спорте, другая – против. На занятии происходит изложение точек зрения, обсуждение, нахождение консенсуса.

5. Ролевая игра. Под ролевой игрой подразумевается воспроизведение событий в ситуациях речевого общения, имеющих место в реальной действительности. Помимо развития навыков выбора приемлемого вербального и невербального поведения, умений анализа и сравнения социокультурных явлений, ролевая игра способствует развитию эмпатии по отношению к представителям иноязычной культуры.

Игра предполагает наличие трех этапов:

1) подготовительный – предварительная подготовка: выбор темы и формулирование проблемы; отбор и повторение необходимых языковых средств; уточнение параметров ситуации; подготовка атрибутов игры; уточнение цели и планируемого конечного результата;

2) проведение игры; преподаватель выступает в роли режиссера, незаметно управляя ходом игры, не беря на себя активной роли;

3) контроль.

Контроль и анализ мнений участников осуществляется в конце занятия.

Тематика ролевых игр разнообразна: «Знакомство», «Интервью», «В ресторане», «Экскурсия», «Устройство на работу» и т. д.

Например: Завтра – футбольный матч. Ваш папа, который должен был пойти с Вами, заболел. Пригласите на матч друга (шефа, девушку, с которой Вы только что познакомились).

6. Тренинг рефлексивности нацеливает на размышление и осмысленное комментирование заданных рече-поведенческих ситуаций с корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры.

Например, в задании «Wie geht's» [8, с. 48] необходимо проанализировать и прокомментировать корректность предложенных вопросов и замечаний с точки зрения носителей немецкой культуры.

• Entscheiden Sie gemeinsam, ob und wem gegen über (in welcher Situation) die folgenden Fragen oder Bemerkungen in den deutschsprachigen Ländern angebracht sind. Vergleichen Sie anschliessend Ihre Antworten mit denen aus der

Ess- und Trinkgewohnheiten	
Bundesländer	Trinkgewohnheiten
Essgewohnheiten	
	Таблица 2
	Deutschland
	Russland
Frühstücken	
Mittagessen	
Abendessen	

Завершающим этапом работы является обсуждение следующих вопросов: Как вы думаете, чем обусловлены различия в питании в различных землях Германии? Существуют ли такого рода различия в России? Приведите примеры. Что представляет собой типичный завтрак, обед и ужин в России? Чем это обусловлено? Что вызвало у вас наибольший интерес? Как эта информация может вам пригодиться?

2. Анализ инцидентов – рассмотрение и обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между представителями разных культур. Согласно этому методу, студентам предлагается описание инцидента в общении, в результате которого взаимодействие представителей различных культур было затруднено по причине культурных различий и недопонимания ситуации одним из партнеров. Комментируются возможные варианты позитивного вербального и невербального поведения, способствующие предотвращению конфликта.

Например, студентам предлагается текст, содержащий высказывания Николь и Татьяны [6, с. 112]. Девочки анализируют ситуацию с позиции норм, ценностей и традиций своей страны, негативно оценивая при этом чужие обычаи.

Сначала студенты определяют «темы», где произошло недопонимание – Bestimmen Sie die Themen, in welchen die Mädchen zu Missverständnissen kamen. Например: Unterschiede in der Etikette, im Umgang mit den Gästen, im Verhalten in der Situation in Deutschland. Далее вопросы: Was hat Nicole von Tanja falsch gemacht? Was hat Tanja aus der Perspektive von Nicole falsch gemacht?

Можно составить растр, где сравнивается различное видение одной и той же ситуации – Stellen Sie entsprechende Aussagen einander gegenüber.

Особый акцент делается на осмыслении причин возникновения непонимания – Klären.

3. Метод «культурных капсул». Метод акцентирует одно из различий культурных ценностей поведения интерпретируется студентами с учетом ценностных ориентации родной и осваиваемой культуры.

Например, одна группа студентов готовит доклад о пасхе в России, другая – о традициях празднования пасхи в Германии. Доклады обсуждаются, заполняется табл. 3.

Таблица 3

8. Hansen, M. Zwischen den Kulturen. Strategien und
Lehren und Lernen / M. Hansen, B. Zuber. – München: Langensche

ü

УДК 37.0

Р. Н. Москалева

<p>РАЗВИТИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ УКЛОНОМ</p>

Проблема преемственности школьного образования не нова для педагогической науки. Трудно назвать какого-либо крупного отечественного дидакта последних десятилетий, в работах которого в той или иной мере не затрагивалась бы эта проблема.

В работах различных исследователей (А. В. Батаршев, А. Б. Воронцов, М. А. Вязовская, Ш. И. Ганелин, С. М. Годник, Л. В. Кр

В. В. Кр
А. Г. Мороз и др.) рассматриваются разнообразные условия осуществления преемственности в учебном процессе. Среди них: соответствие метода обучения возрастным особенностям детей; гармоничное сочетание личностного и системно-деятельностного подходов; формирование ценностного отношения субъектов образовательного процесса к творческой активности; последовательность в изложении теоретического материала в программах и учебниках; учёт предшествующей подготовки учащихся; логически выверенная система уроков с учётом принципа перспективности; понимание законов развития личности ученика; сохранение идеи оптимизации общего развития ученика; организация контроля учащихся и др.

Однако на сегодня, как показывают наши наблюдения, в практике школы переходу от одной ступени образования к другой не всегда уделяется достаточное внимание учителями и администрацией. Этот процесс часто происходит спонтанно резко и достаточно быстро, носит иногда формальный организационный характер. Переход из начальной школы в основную, как правило, до сих пор связан:

– с введением предметного обучения при участии большого количества новых для детей педагогов, следствием чего становится большой разброс требований к учащимся, которые между собой часто либо не стыкуются, либо противоречат друг другу;

– с возникновением противоречий в отношениях между педагогами и детьми. Пятиклассники считают себя уже «взрослыми», а педагоги недостаточно учитывают особенности возрастной психологии, что вызывает и провоцирует непонимание, конфликты между школьниками и учителями основной школы;

– с использованием кабинетной системы проведения уроков, что резко ограничивает детей в возможностях организации их образовательного пространства;

– с попытками комплектования пятиклассников по уровню успеваемости,

legungen untereinander.

ги и гибкости используется для отработки коммуникативно-поддерживающего речевого поведения (патии, гибкости, некатегоричности), умений использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики.

- Заполните таблицу. Составьте мини-диалог.

Некатегоричная форма отказа/возражения/запрещения	Некатегоричная форма
о	ü

- Переделайте диалог, имеющий официальный характер, в диалог неофициального характера, инсценируйте.

- Составьте мини-диалоги, употребите реплики, необходимые для поддержания речевого контакта со стороны слушающего: Ja, ja; So, so; Hm; Oh; Aha; Eben; Ganz meine Meinung; Ist es wahr? Wirklich? реплики, необходимые для установления и поддержания речевого контакта говорящим: H rst du mich? H r mal, ... Wissen Sie, ... Klar? Stimmt es? Habe ich recht? Gut? Okay? [2. с. 235 – 239].

необходимых, своей точки зрения, для формирования социокультурной компетентности у студентов ФФК. Эти методы должны помочь студентам:

- достигнуть понимания того факта, что поведение человека обусловлено культурой, к которой он принадлежит;
- стимулировать собственную познавательную активность по отношению к культуре страны изучаемого языка;
- осознать собственные позиции в отношении иного образа поведения и мышления;
- понять, что познание чужой культуры не требует обязательной смены поведения, а лишь осознания и терпимости к социокультурным проявлениям [6, с. 117].

Библиографический список

1. Болина, М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
2. Городникова, М. Д. Немецко-русский словарь речевого общения / М. Д. Городникова, Д. О. Добровольский. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 332 с.
3. Игнатенко, Н. А. Факторы формирования социокультурной компетенции будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Игнатенко. – Воронеж, 2000. – 162 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
5. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. – М., 2003. – С. 19.
6. Смирнова, Е. А. Профессиональное направление формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: на материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Смирнова. – Воронеж, 2001. – 182 с.
7. Es gibt essen // Мозаика. – 2004. – № 3. – С. 26 – 27.

побуждения субъекта к деятельности наряду с потребностями, интересами, установками, эмоциями, инстинктами. Она выражает тенденцию поддержания и возрастания индивидуального уровня деятельности в различных сферах активности человека [2].

В науке на сегодня существуют различные трактовки понятия «мотив». Его понимают, как:

- 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта;
- 2) предметно-направленную активность определенной силы;
- 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности на предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется;
- 4) осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности [7, с. 440].

Мы в своем исследовании придерживаемся определения В. И. Ковалева, в котором мотивы определены как осознанные побуждения поведения и деятельности, являющиеся свойством личности и возникающие при высшей форме отражения её потребностей [3].

Мотивы возникают, развиваются и формируются у школьников на основе потребностей. Вместе с тем они относительно самостоятельны, ибо потребность не определяет строго совокупность мотивов, их силу и устойчивость. Мотивы внутренне побуждают учащегося к тому или иному виду активности (игре, общению, познанию), связанной с удовлетворением его определенной потребности. При этом в качестве их мотивов могут выступать интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Своеобразие всех групп мотивов характеризует мотивационную сферу личности школьника, ее содержательную и динамическую характеристику.

Мотивация, по признанию многих психологов, является стержнем психологии личности, обуславливает особенности её поведения и деятельности, задает направленность, характер и способности, оказывает на неё решающее влияние. Мотивация, как психическое явление, трактуется в науке также по-разному:

- как совокупность факторов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение личности (К. Мадсен);
- совокупность мотивов (К. К. Платонов);
- как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов);
- как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян);
- как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас) и др. [2].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения А. Н. Леонтьева, который рассматривает мотивацию не как статичное, а как активное состояние психики, побуждающее человека совершать определенные виды действий [4].

Как ведущий фактор регуляции активности школьника, его поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для педагогов образовательных учреждений. По существу никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком невозможно без учета особенностей его мотивации.

что создает изначально деление детей на «умных» и «не самых умных».

Начавшаяся модернизация отечественного образования отличается от всех предыдущих его реформ тем, что она ориентируется на развитие личности как главную цель и смысл образования. Это направляет сегодня ученых и практиков к поиску новых путей и средств реализации преемственности отдельных ступеней образования.

При введении условий мы исходим из того, что **преемственность между начальной и основной школой предполагает принятие общей для всех ступеней основной идеи, цели и содержания образования, методов, организационных форм обучения, методики определения результативности** для сохранения оптимального общего развития ученика в момент перехода.

Исходя из этого, в проведенном нами исследовании определен комплекс педагогических условий, эффективно влияющих на развитие преемственности в обучении учащихся начального и среднего звена в школе с углубленным изучением математики. Он включает в себя следующие педагогические условия:

1. Введение в образовательный процесс карты знаний и оценочных листов группового и индивидуального развития для формирования положительной мотивации школьников.

2. Использование личностно-развивающих заданий, обеспечивающих переход от репродуктивной к самостоятельной деятельности учащихся.

3. Оказание всесторонней поддержки обучающимся для их гибкой адаптации в переходный период.

Необходимость введения нами *первого условия* связана с формированием в переходный период у школьников положительной мотивации, которая направлена на создание благоприятных условий учебы детей в коллективе, приобретение значимого для них смысла, при котором учебная деятельность и развитие их математической компетентности выступали бы для них важной целью.

Введение *второго педагогического условия* объясняется тем, что самостоятельность играет важную роль для подготовки пятиклассников к дальнейшему обучению в классах с углубленным изучением математики. Активное же введение личностно-развивающих заданий позволяет учащимся овладеть опытом самостоятельно оценивать учебную ситуацию, формулировать проблему, самостоятельно выдвигать возможные альтернативные пути её решения, осуществлять рациональный подход к осуществлению задуманного [8].

Наши наблюдения показывают, что при переходе в среднее звено ученики наиболее болезненно испытывают трудности в выстраивании взаимоотношений, в преодолении серьезных перегрузок при обучении в специализированных математических школах.

Это является причиной введения *третьего условия* – оказание всесторонней поддержки (педагогической, социальной, психологической, здоровьесберегающей) обучающимся для их гибкой адаптации в переходный период.

В данной статье ввиду ограничения места мы остановимся лишь на характеристике первого педагогического условия.

Для начала определимся с понятийным аппаратом рассматриваемого условия. Основными категориями здесь выступают мотив, мотивация, положительная мотивация. **Мотив** – одна из категорий, описывающих сферу

механизм формирования мотива, совершенствуется умение планировать свои действия (А. А. Файзуллаев).

В период среднего школьного возраста, называемый переходным периодом, происходят существенные изменения в организме ребенка, обусловленные половым созреванием (Л. С. Выготский). Это существенно изменяет сферу его интересов. В этот период можно отчетливо проследить две фазы в развитии их интересов: волну появления новых влечений как основы новой системы интересов и фазу резких колебаний и столкновения психологических установок, крушения. Во второй фазе происходит отмирание старых интересов, вызревание и появление первых влечений. Именно сочетание обоих моментов характеризует тот факт, что у подростков наблюдается как будто полное отсутствие интересов.

По мнению А. Н. Леонтьева, в этом возрасте активно складывается иерархия мотивов подростка, их избирательность, локализация и связь с практической деятельностью [4, с. 73].

Кроме того, в младшем подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов. При этом:

1. Укрепляются не только познавательные, но и учебно-познавательные мотивы.

2. Мотивы самообразования проявляются в активном стремлении подростка к самостоятельным формам учебной работы.

3. Широкие социальные мотивы обогащаются представлением о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом.

4. Качественные изменения происходят в позиционных мотивах. Младший подростковый возраст является благоприятным периодом для формирования устойчивых интересов и форм учебной деятельности в процессе общения со сверстниками и учителем. Усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другими людьми.

5. Развиваются процессы целеполагания в учении. Младшему подростку становится доступной самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей.

6. Меняется соотношение эмоциональных, волевых и интеллектуальных компонентов как мотивов деятельности познания [2].

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности в переходный период, являются не только содержание учебного материала, но организация учебной деятельности, введение её коллективных форм; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя. Однако то, что для одного учащегося является решающим фактором, для другого может не иметь большого значения. Поэтому для формирования положительной мотивации следует учитывать все факторы в системе, ибо ни один из них, сам по себе, без другого, не может играть решающей роли для всех учащихся [5].

В нашем исследовании доказано, что в школе с математическим уклоном доминирование положительной мотивации происходит более эффективно при использовании в учебном процессе карты знаний и оценочных листов индивидуального и группового развития детей.

Карта знаний и оценочные листы как предложенные нами дидактические средства реализации первого условия могут помочь учащимся уже с четвер-

Поэтому **среди основных задач, стоящих перед школой и перед каждым педагогом, является задача формирования или развития у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности**, которая побуждала бы их к систематической учебной деятельности на основе устойчивых потребностей учащегося.

Для понимания необходимости введения рассматриваемого условия необходимо учесть разницу и особенности мотивации младшего школьника и младшего подростка. **В период младшего школьного возраста** происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, так как в основном ими ставятся цели, связанные с настоящими событиями. Ведущими являются «непосредственно действующие мотивы» [1].

Мотивация учения в младшем школьном возрасте развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы могут преобразоваться в учебно-познавательные мотивы на основе интереса к способам приобретения знаний; мотивы самообразования представлены пока самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Широкие социальные мотивы развиваются от общего понимания социальной значимости учения к более глубокому осознанию причин необходимости учиться. Позиционные социальные мотивы представлены желанием ребенка получить одобрение учителя.

Мотивы сотрудничества и коллективной работы присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается целеполагание в учении. Младший школьник обучается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели длительное время, но выполняет основные действия по инструкции [6].

Кроме того, в 3–4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и могут угасать по окончании урока [2].

Очень важно, что у младшего школьника развивается смысловая ориентировочная основа поступка – звено между желанием что-то делать и разворачивающимися действиями. Этот момент позволяет более адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения отдаленных последствий, поэтому он включает импульсивность и непосредственность ребенка. Прежде чем действовать, ребенок начинает размышлять, у него начинает формироваться предусмотрительность как черта личности. При этом наблюдается переход от мотивов «знать» к мотивам «реально действовать».

К концу младшего школьного возраста большинство учащихся при изменении общего смысла деятельности могут изменять конкретную цель. Это свидетельствует о том, что у детей начинает функционировать возвратный

у школьника остаются ошибки, то он выбирает ещё несколько карточек для индивидуальной работы дома. Если в классе оказались дети, которые не имеют проблем и трудностей по теме, то они создают свою, отдельную группу, которая может начать выполнять задания повышенной трудности, приготовленные учителем. Так постепенно формируется олимпийский резерв учащихся по математике.

Второй этап – работа с «картой знаний» (октябрь-апрель). В ходе него учащиеся постоянно обращаются к карте. На ней могут исчезать какие-то вопросы или наоборот появляться условные цветовые знаки, например, восклицания, означающие неусвоенные темы, затруднения или отлично усвоенный всеми материал.

В тетрадях у детей, помимо общих «маршрутов» движения, должны фиксироваться свои личные вопросы, трудности, «индивидуальные маршруты» в оценочных листах. Обычно такая специальная работа с индивидуальными оценочными листами проводится на учебных занятиях после очередной проверочной работы.

Третий этап – рефлексивный (май). Учащиеся выбирают пути устранения пробелов, работая индивидуально или в творческой группе. Итогом этапа является составление для себя проверочной работы. После их проведения важно провести обсуждение вариантов, выявить критерии оценки ребят, оценить основной «маршрут» движения каждого ученика.

Выполнив итоговую проверочную работу, учащиеся пишут сочинение, анализируя в нем результаты своего годового пути, обсуждают итоги в творческих группах, что фиксируется в оценочных групповых и индивидуальных листах. Затем происходит совместный разговор и нанесение на карту знаний разными цветами учебных достижений класса в учебном году. На карте наглядно видны наиболее «рискованные» места движения класса и, наоборот, места «успеха».

Основное условие эффекта от работы с картой – ее системность и последовательность обращений к ней. Полученный навык работы по составлению и работе с картой знаний на переходном этапе образования (4–5-й класс) будет необходим учащимся на последующих этапах образования, где предполагается разворачивание индивидуальных образовательных траекторий внутри каждого учебного предмета.

По окончании учебного года необходимо отметить школьников, у которых четко зафиксирован индивидуальный маршрут движения и развития. Все материалы детей представляют большой интерес для родителей на родительских собраниях.

Проведенное исследование по внедрению описанного условия подтверждает, что оно оказывает эффективное влияние на развитие положительной мотивации учащихся, так как «работают» все влияющие на неё факторы в системе. Поясним это.

1. Содержание учебного материала.

На уроке коррекции учитель предлагает учащимся карточки с заданиями, которые вызывают у них эмоциональный отклик, задевают их самолюбие, заставляют доказывать всем, что ты можешь справиться с предложенным материалом.

2. Организация учебной деятельности.

Начиная с этапа «запуска карты» и на протяжении всей работы с ней

того класса в игровой форме отслеживать усвоение содержания учебного предмета и влиять на восстановление своей познавательной траектории. Они разрешают самим ученикам выбирать возможные коррекционные действия для ликвидации пробелов в решении тех или иных задач, следить за динамикой учебной успешности класса и каждого школьника, помогают детям отслеживать собственный рост и радоваться развитию коллектива и каждого ученика в учебной деятельности. Карту знаний нужно вводить уже в четвертом классе, но здесь отрабатывается лишь групповая работа с ней.

В работе с картой знаний в пятом классе мы выделили три этапа.

Первый этап – этап «запуска» (сентябрь). В начале учебного года проводится стартовая проверочная работа по учебному предмету. В работу должны быть включены задания двух групп:

- первая группа заданий взята из начальной школы (создание «ситуации успеха»), необходимых для изучения учебного предмета в 5-м классе;

- вторая группа заданий – это задания на «разрыв», т. е. на те способы действия, которыми учащиеся пока не владеют. В работе с ним определяются проблемы и трудности, возможны активные поиски решения.

Для коррекционной работы по типам затруднений и ошибок в заданиях первой группы формируются малые группы учащихся для ликвидации пробелов. Такая организация групповой коррекционной работы позволяет за короткий срок повторить одновременно сразу несколько необходимых и основных тем учебного предмета.

В классе разбираются задания второй группы, указываются причины их невыполнения, фиксируются возникшие вопросы, затруднения. Именно эти трудности являются основанием для составления образа будущей «карты» знаний учащихся для пятого класса. Подобная работа вначале проводится в малых группах.

Для создания общей карты знаний каждая группа должна представить свой проект. Общая карта в большом формате красочно оформляется в классе после того, как пройдет обсуждение представленных проектов. На карте учащиеся фиксируют то, что им предстоит усвоить в новом году как совершенно новое.

Работая с выявлением пробелов, учитель предлагает учащимся системы заданий разного уровня по типам ошибок, которые хранятся на «столе заданий».

В работе творческих групп по преодолению трудностей и ошибок можно выделить несколько последовательных шагов, которые разворачиваются на уроке:

1. Действия в микрогруппе с помощью «стола помощников», учебников, различной учебной литературы.

2. Работа со «столом заданий». Здесь школьники из разных типов заданий, лежащих на данном столе, выбирают карточки с теми вариантами, которые соответствуют заявленной ими проблеме. Выбранные карточки распределяются между членами группы, и учащиеся в индивидуальном порядке приступают к выполнению задания по карточке. После этого двое членов группы, выполнив задания, обмениваются карточками.

3. Взаимоконтроль и взаимооценка действий двух членов группы, выполняющих одни и те же задания. В пару для взаимопроверки объединяются учащиеся, которые обменялись карточками. Если после проверки заданий

процесс состоит из трёх основных этапов: мотивационного, операционно-познавательного и рефлексивно-оценочного.

3. Коллективная и групповая форма деятельности.

Групповая работа «втягивает» каждого в соревновательный процесс, развивает активность даже ранее пассивного ученика. У таких учеников подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других, не подвести свою группу и увидеть свои успехи.

4. Оценка результатов учебной деятельности.

На уроках по коррекции знаний учащиеся не только получают отметку за выполненную работу, но и выявляют причины имеющихся недостатков, определяют конкретные действия для повышения своих результатов и оказания помощи однокласснику.

5. Стиль деятельности учителя.

Немаловажное влияние на формирование положительной мотивации учащихся в классе оказывает стиль педагогической деятельности учителя. Учитель выступает в роли координатора и помощника детей. Его действия важно построить так, чтобы учащиеся почувствовали уверенность в себе и смогли справиться с обозначенными проблемами.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1972.
2. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. **Ковалев, В. И.** Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М., 1988.
4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
5. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М., 1983.
6. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А., Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 112 с.
7. **Современный словарь по педагогике** / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Совр. слово, 2001. – 928 с.
8. **Эльконин, Б. Д.** Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

О НОВЫХ КНИГАХ

Ахметова М. Н. Проективная деятельность в педагогике диалога: учебное пособие для студентов первого года обучения, Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. – Чита, 2006. – 159 с.

Содержание учебного пособия отражает требования стандарта, обращаясь к современной педагогической публицистике, научной и художественной литературе. Решается задача развития умения «строить» по-своему изучаемый материал, овладевать инструментами его нового прочтения, органично включать компоненты проективной деятельности. Сегодня образование воспринимается как научно-исследовательская деятельность. Ученый (преподаватель) вступает в соавторство с обучающимися в деятельности проектирования «построенного» знания, когда диалог оказывается пространством, позволяющим завить свою внутреннюю позицию и увидеть ее отражение в позиции «другого».

В главе *«Педагогическая деятельность как проективная в структуре профессиональной компетентности учителя: Основные направления модернизации образования-диалога»* рассматриваются профессионально значимые и социально необходимые личностные качества, характеризующие социальный облик будущего учителя, сопоставляются понятия оптимизации процесса обучения, рационализации образовательной деятельности, совершенствования учебного процесса, модернизации образования. По концепции модернизации, компетентностный подход предполагает прежде всего умение решать проблемы. Стратегия образования, как свидетельствуют исследования, обращена к идее индивидуализации и дифференциации, проблемности и интегративности, исторического и логического пути развития научного знания, ценностного отношения к учению, науке, утверждения самооценности национальных культур (Л. А. Степашко).

Такое понимание определяет технологию работы над материалом главы – составление проекта базового педагогического концепта «современная стратегия образования». Концепт в современном гуманитарном знании представляет собой сгусток культуры в сознании человека, пучок понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово или сочетание слов. В отличие от понятия, концепт не только мыслится, но и переживается. В педагогическом концепте выделяются: а) содержательно-концептуальная информация; б) имплицитная (подразумеваемая, невыраженная); в) прогностическая. Педагогический текст, на основе которого студенты составляют концепт в микрогруппах, позволяет «воссоздать самого себя из глубин коллективного опыта» (В. В. Налимов) в условиях личностно-ориентированной, субъектно-смысловой деятельности. Концепт строится как *рисуночный* (образ, представленный в знаково-символической системе, где «проблемное поле» имеет гипотетический и прогностический характер); как *тезисный* и как *свободное построение* знания на основе педагогического текста (возможно сочетание образа, тезисов и технологических решений). Вопросы педагогической деятельности, ее сущности и ценностных характеристик предполагают конструирование и реализацию модели развития критического мышления при работе над материалом. Проблема проективной деятельности в структуре профессиональной компетентности учителя осмысливается в

разовательном пространстве происходит ретроспективное осмысление «Я» как установки по отношению к самому себе. Значимым является осмысление школьного опыта, первых попыток анализа собственных способностей воспринимать мир и принимать решения на интуитивно-рефлексивном уровне эмоционального предчувствия и размышления, полного сомнений и противоречий.

Этому способствует альтернативный подход в технологиях работы над материалом.

Ситаров В. А., Смирнов А. И. Культура предпринимательства: теория и практика. – М.; Вологда: ООО «Полиграфист», 2006. – 192 с.

В монографии рассматривается феноменология предпринимательства в контексте комплексного социокультурного анализа, включающего социально-экономическое, историческое, психолого-педагогическое, морально-этическое, антропогенно-культурное измерения; представлены ведущие концепции предпринимательства и авторский подход к пониманию его сущности, значения и роли в современном мире. В работе дается развернутая и системная характеристика культуры предпринимательства как цивилизованной основы экономической деятельности в условиях рынка, раскрывается ее содержание, особые признаки и функции; приводится анализ малого предпринимательства как социально-экономического и культурного явления.

Работа предназначена экономистам, предпринимателям, а также психологам и педагогам, работающим в предпринимательских структурах и в сфере экономического воспитания. Материалы исследования, содержащиеся в нем выводы и рекомендации могут быть использованы в процессе преподавания экономических и социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе, а также в научно-исследовательской работе.

Сегодня в России неотвратно осуществляются реформы, результатом которых является развитие новых экономических, финансовых, социальных и других отношений, базирующихся на ценностях и принципах рыночной экономики, где ведущим субъектом хозяйствования являются предприниматели (коллективные и индивидуальные).

Самой историей доказано: предпринимательство было и будет основным компонентом экономической системы того общества, которое называет себя цивилизованным. Поэтому переход к рыночным отношениям ставит перед нашим обществом множество сложных задач, среди которых важное место занимает развитие предпринимательства.

Становление новой структуры собственности, изменение традиционных систем управления, расширение хозяйственной самостоятельности требуют формирования адекватных этим процессам менталитета и культуры организации предпринимательства во всех звеньях экономики и на всех ее уровнях.

Известно, что рынок – это совокупность интересов и действий реальных и потенциальных покупателей и продавцов, а также условий, характеризующих состояние и изменение их интересов и действий.

Функционирование производственных структур, в основе которых лежит рыночная философия хозяйствования, предполагает создание устойчивых и эффективных производственных отношений, базирующихся

процессе работы микрогрупп по составлению *графов*, фиксирующих информацию о понятиях в их сопоставлении.

Во второй главе *«Гуманистическая природа педагогической деятельности и проектная культура»* технология работы над материалом предполагает освоение методики КСО (коллективного способа обучения) и коллективного зачета. Представленные в главе модели творческих личностей учителя (М. П. Щетинин, В. Ф. Шаталов, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Ю. Н. Честных, В. А. Караковский, Ш. А. Амонашвили и др.) нацеливают на чтение педагогических книг. По одной из них студенты составляют рекламный лист как рекомендацию книги, формулируют основные ее идеи, отвечая на вопрос: «Какие педагогические идеи мне хотелось бы реализовать в будущей работе в школе?»

Изучение опыта проектирования методов и форм воспитательной работы заканчивается технологией практического представления фрагментов разных форм с анализом структуры, возможностей и путей диагностирования, взаимодействия, педагогического общения и театрализации, элементы которой демонстрируются микрогруппами.

Глава третья *«Источник педагогических идей, их роль в решении задач образования и самовыстраивания будущим учителем собственных профессиональных характеристик»* представляет будущим учителям возможность анализа практического опыта с позиций педагогики как науки и искусства, технологических решений урока как системы. Вопросы самовыстраивания студентами собственных профессиональных характеристик в процессе реализации задачного подхода предполагают технологию работы над материалом в виде «достраивания» блок-схемы, решения педагогической задачи, в основе которой лежит ситуация «психологического барьера». Технология педагогической игры «Три роли» обращена к вопросу становления «учителя-мастера». Игровое проектирование включает групповая дискуссия, в процессе которой студенты учатся видеть проблему, сопоставляя противоположные позиции, устраняя эмоциональную предвзятость и нивелируя открытые конфликты. Учатся восприятию новой, возможно, неожиданной информации. При этом возникает вероятность либо групповой нормализации, либо поляризации мнений. Главное в дискуссии – проявление профессиональной компетентности и уважения к иным позициям, которые могут в дальнейшем оказаться новаторскими или будут отвергнуты практикой как несвоевременные, недостаточно обоснованные.

В четвертой главе *«Сущность, содержание и структура готовности учителя к проектированию технологий взаимодействия с детьми в различных видах профессиональной деятельности»* подводятся некоторые итоги становления готовности студентов не просто к пониманию и запоминанию предложенных понятий, но к их конструированию, к обнаружению возможных затруднений в восприятии теории и нахождению путей выхода из этих ситуаций. Первоначальные понятия образовательно-профессионального пути студентов как будущих педагогов в условиях образовательной среды и пространства обуславливают освоение технологии составления собственной «индивидуальной образовательной программы» (такова технология работы над материалом главы). Первый этап становления готовности студентов к деятельности по проектированию взаимосвязан с превращением образовательной ситуации в открытое пространство, обогащаемое знаниями, динамично развивающееся, ориентированное на будущее. В креативном об-

рыночного фундаментализма, не оставляющую шансов реальному влиянию конкретного человека на стихию рынка. Так, духовный лидер неолиберализма и учитель «продвинутой» части российской бизнес-элиты Фридрих фон Хайек ещё на исходе минувшего века декларировал необходимость изъятия природных человеческих инстинктов солидарности и сострадания. В такой идеологии уже нет места гуманности, справедливости, нравственности, совести.

Анализ существующей практики подготовки предпринимателей свидетельствует о том, что она ещё далека от совершенства. В целом она осуществляется в рамках двух крайних подходов. Один подход уже отмечен как рыночно-фундаменталистский.

Другой, противоположный подход присущ традиционным образовательным системам, «не перестроившимся» на рыночный лад. Декларируя подготовку предпринимателей, эти учебные учреждения продолжают готовить просто наемных работников экономической специализации, по сути, в рамках ценностей плановой, жестко регулируемой (администрируемой) экономики.

Парадокс в том, что ни тот, ни другой подход не отвечает насущным проблемам (и в первую очередь экономическим) развития современного российского общества, поскольку и в том, и в другом подходе к предпринимательской подготовке главенствует «голый экономизм», а значит, в умах выпускников царят сугубо экономические схемы. Разница заключается лишь в том, что в первом случае – это спекулятивные, виртуальные схемы нерегулируемого рынка, а во втором – схемы планируемой, подотчетной экономики.

В целом, анализ предпринимательской деятельности и подготовки к ней в практике современного образования обнажает противоречие между социально-ориентированной природой, назначением предпринимательского труда и узко утилитарной направленностью предпринимательской подготовки, уровнем духовно-нравственного развития предпринимателя.

Выделяется также противоречие между высоким потенциалом малого бизнеса в плане обеспечения социально-экономического благополучия общества, формирования среднего класса и отсутствием развернутой действенной государственной поддержки малому предпринимательству на федеральном и региональном уровнях.

Таким образом, отмеченные проблемы обусловили основные задачи настоящей работы, которые видятся в следующем.

Во-первых, проанализировать и обобщить подходы к пониманию сущности предпринимательства и личности предпринимателя как социокультурных явлений.

Во-вторых, представить феноменологию, методологию, содержание и функции культуры предпринимательства в структуре социально-экономического и духовного уклада общества.

В-третьих, раскрыть социально-экономическую сущность малого предпринимательства, обобщить и систематизировать опыт его развития в ведущих мировых деловых центрах, особенности становления в отечественных условиях.

на соответствующем уровне культуры. В настоящее время требуются активный поиск эффективных вариантов производства и реализации товаров и услуг, инициатива, подкрепленные высоким уровнем культуры организации бизнеса.

Эффективное развитие экономики в России требует не только создания конкурентоспособного производства, но и формирования нового экономического менталитета, имеющего в своей основе высокий уровень предпринимательской культуры.

Главное действующее лицо – человек творческий, инициативный, самостоятельный, успешно реализующий свои способности в свободной экономической деятельности и несущий ответственность за ее результаты как гражданин.

Вместе с тем предприниматели далеко не все и не всегда демонстрируют высокий уровень культуры и нравственности, особенно в вопросах, касающихся его реального участия в деле повышения благосостояния граждан своей страны, заботы о её процветании.

Горький опыт тех «рыночных» преобразований, которые испытала страна за годы реформ 90-х годов ушедшего века, указывает на жизненную необходимость повышения социальной ориентации и ответственности бизнеса перед обществом, равно как и государства перед бизнесом.

Сегодня не секрет, что государство и органы власти ещё далеко не всегда последовательно и систематично обеспечивают должную поддержку предпринимательству, особенно в сфере малого бизнеса, как наиболее уязвимому и вместе с тем реально социально-направленному сектору экономики.

Указанные обстоятельства повышают культуuroобразующую роль системы образования, перед которой, согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», ставится задача формирования у всех выпускников вузов, ссузов и профессиональных училищ готовности к открытию собственного дела.

Вместе с тем, как отмечают ученые, подготовка молодежи к жизни и труду в новых, непривычных для большинства россиян условиях рынка – наиболее слабое звено в системе образования.

Для профессиональной деятельности предпринимателей на первый план выходит значимость их работы с точки зрения её соответствия определенной культуре, а именно *культуре предпринимательства* – широкой и целостной сфере опыта созидательно-творческого и ответственного труда в условиях рынка.

Задача приобщения к культуре предпринимательства требует от системы образования построения целостных и фундаментальных разработок в области профессиональной подготовки специалистов рыночной экономики применительно к реалиям отечественной социально-экономической, культурной, этнодемографической, хозяйственной практики, отвечающих национальным интересам страны в эпоху глобализации.

Однако утвердившиеся в последнее время образовательные модели носят большей частью характер «сырого» и непродуманного заимствования западных образовательных конструкций обучения бизнесу, причем, как правило, крайне радикально-либерального толка. Эти модели несут в себе идеологию

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на источники оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои /С. Н. Иванов. –Тверь: Русь, 1995. –300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В. Н. Домогаков //Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES of REGISTRATION of PAPERS in the «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size - 14,
- Font size in Bibliography - 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- a) ISBN;
- b) Complete title of the paper (in capital letters);
- c) Name, patronymic, surname of the author;
- d) The summary of the paper (3-4 lines) in English.

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13,14].

Or:

S. N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. - 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. - Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. - P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В.Н. Домогаков //Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51-60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Айзман Роман Иделевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Аммосова Лилия Ивановна – учитель-логопед высшей категории, г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия).

Ахметова Мария Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита.

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Беловолова Светлана Павловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Быкова Гульчера Вахобовна – доктор филологических наук, профессор, директор научно-методического центра лингвистики и коммуникации Благовещенского государственного педагогического университета, Благовещенск.

Быструшкин Сергей Константинович – кандидат биологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Варющенко Виктор Иванович – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, обществознания и экономики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, выпускник российско-американской программы «Партнеры в образовании», Новосибирск.

Гаргай Виктор Богданович – доктор педагогических наук, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск.

Дахин Александр Николаевич – учитель средней школы № 125, кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Дмитриева Наталья Витальевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Духова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета, Курск.

Ендропов Олег Васильевич – доктор медицинских наук, профессор, декан факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Зверев Владимир Александрович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Зверева Капитолина Емельяновна – кандидат исторических наук, до-

тута им. П. П. Ершова.

Пескова Марина Евгеньевна – аспирант кафедры общей и социальной педагогики Педагогической академии последипломного образования Московской области, Москва.

Подымова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета, Курск.

Потапов Леонид Павлович – доктор исторических наук, профессор, Санкт-Петербург.

Родигина Наталия Николаевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Рыжова Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Института содержания и методов обучения Российской академии образования, ведущий научный сотрудник лаборатории «Информационные технологии преподавания учебных предметов».

Савиных Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Йошкар-Ола.

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва.

Слободина Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин Новосибирского филиала Российского государственного торгово-экономического университета.

Тадыев Павел Егорович – кандидат исторических наук, доцент, Горно-Алтайск.

Терегулов Филарет Шарифович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической теории и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Фельдштейн Давид Иосифович – вице-президент РАО, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, председатель экспертного совета по педагогике и психологии ВАК, Москва.

Фомин Владимир Ильич – кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики и ЭММ Самарского государственного экономического университета, Самара.

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Чеснова Елена Львовна – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии.

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Педагогической академии последипломного образования Московской области, Москва.

Юрочкина Ирина Юрьевна – аспирант кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

цент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Калинникова Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Московского педагогического государственного университета, Москва.

Каташ Сергей Сергеевич – доктор филологических наук, профессор, Горно-Алтайск.

Копытов Николай Федорович – ветеран войны и труда, Горно-Алтайск.

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск.

Литвиненко Мария Васильевна – кандидат технических наук, доцент Московского государственного университета геодезии и картографии, заведующая кафедрой дистанционных образовательных технологий, Москва.

Лопаткин Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, ректор Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул.

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики государственного педагогического университета г. Перми, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 1», заслуженный учитель РФ, лауреат премии президента РФ 2002 г. в области образования, Пермь.

Москалева Рания Нургаяновна – учитель средней школы № 56 с математическим уклоном г. Магнитогорска, соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск.

Мудрик Анатолий Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва.

Орлов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул.

Пахотина Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Ишимского государственного педагогического инсти-

The United States of America have accumulated rich and useful experience in pedagogical educational institutions. Alongside with the traditional model of vocational training a variety of other systems of adult education are also developed.

D. I. Feldstein

PRIMARY DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The author analyzes principle characteristics and peculiarities of pedagogical and psychological sciences in present conditions and offers some new strategies and definitions.

V. A. Slastyonin

PROFESSIONALISM OF THE TEACHER AS THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL CULTURE

In the article the author analyzes professional-pedagogical culture which acts as a measure and a way of creative self-realization of the person of the teacher in various kinds of pedagogical activity and the dialogue aimed at development and creation of pedagogical values and technologies.

L. I. Lurye

PHENOMENON OF PROMOTION OF REGIONAL PROFESSIONAL AND SOCIAL LEADERS

The author of the paper reveals the essence of the elite as a definite layer of a society. The elite is formed first of all by people influential in some community. The well-being of local elites, when their leaders are interested in improvement of a society, is the precondition for well-being of the nation. Thus the education of professional elite is a major pedagogical problem.

L. I. Dukhova, L. I. Podymova

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRECONDITIONS FOR TEACHERS' SUBCULTURE RESEARCH

The professional sub-culture implies the traditions adopted in the community: the behavior stereotypes, the way of life, the forms of everyday discourse, the symbols and attributes that are typical of professional milieu. Thus, the teacher's professional, culture can be rendered as a strict and determined system. The study of pedagogical sub-culture is intended not only for acquisition of fixed requirements but also of the structure of everyday life as well as professional socialization.

SUMMARIES

Ikenius Antuma

SHOULD WE BE TOLERANT TOWARDS INTOLERANT PEOPLE? - TOLERANCE AS A METHOD TO TEACH TOLERANCE

This article addresses pedagogues in Russia and contains an evaluative contribution to the actual discussion about the virtue of tolerance. Among the different kinds of tolerance, the one that works towards the good of others (even the intolerant!) and of the self should be preferred. The author has a masters degree of theology and lives in Russia for 8 years now.

EARLIER RUSSIAN - AMERICAN RELATIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE PERCEPTION OF RUSSIA IN AMERICA

Relations between such great powers as Russia and America have a long and varied history and always attracted the attention of specialists and ordinary people. These relations had their peaks and troughs, periods of love and hate, of mutual support and hostility. But one of the main problems throughout the history of the two countries has been that of misunderstanding.

Z. Tyurina

WE HAVE MUCH TO TALK ABOUT — ACCOMPLISHING THE GRANT OF THE AMERICAN COUNCIL FOR INTERNATIONAL EDUCATION

The paper informs about the exchange of experience between the teachers of Russia and USA; the visit of American teachers to Siberia.

V. V. Gorbachev

THE AMERICAN VILLAGE SCHOOL AS THE CULTURAL AND EDUCATIONAL CENTRE OF AN AGRICULTURAL COMMUNITY

The author defines the principal approach to the problem of integration of village school into communal life and reveals some concrete forms of co-operation of schools and village communities in America.

A. N. Dakhin

IN CALIFORNIA I UNDERSTOOD THE RUSSIAN EDUCATION BETTER

The author compares the system of education in California and peculiarities of Russian education

Ye. G. Savinykh

UNIVERSITY AS THE CENTER OF ADULT EDUCATION IN THE USA

Russian journals on the boundary of 19-20th centuries. The substantial analysis of the political and specialized editions permits to see the development of education in the Siberian province that has attracted publicists' attention. The author renders the principal topics discussed on pages of «thick» journals of that time.

E. A. Masjajkina, V. I. Revyakina

THE SIBERIAN LIBRARIES IN FORMATION AND EDUCATION: THE HISTORY AND THE PRESENT

Authors investigate a historical and modern condition of library-information system in Siberia, and also its role in formation and educational work with the population. Scientists describe introduced library projects, connected with the basic purposes and tasks of educational establishments and promoting improvement of quality and formations of comprehensively competent, professional experts of all spheres of a modern society.

V.A. Zverev, K.Ye. Zvereva

ELEMENTARY SCHOOL IN ALTAI IN THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY (MEMOIRS OF F. D. OSTANIN)

The authors present portions from memoirs of a Siberian teacher and engineer F. D. Ostanin about his years of training (1911 — 1914) in the Romanov two-year school in the Barnaul district of the Tomsk region. The curriculum and methods of teaching are described in detail, as well as the perfect qualities of the teachers.

Yu. Yurochkina

ESSENCE AND FEATURES OF EXTRAMURAL EDUCATION IN WESTERN SIBERIA (LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURY)

In the first part of her paper the author describes the fundamentals of extramural education of adults, then she passes to a more detailed description of children's extramural education in Western Siberia in late 19th – early 20th century

V.B. Gargai

TEACHERS' IN-SERVICE EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The paper explores the issue of evolution and perspectives of development of teachers' in-service education in Great Britain. Policy, structure, content, major training strategies are described mainly from comparative point of view.

S. V. Bystrushkin, R. I. Ayzman

ADAPTIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN NORM AND WITH RETARDATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF PSYCHO-EMOTIONAL

F. Sh. Teregoolov

EDUCATION AND MEANING OF HUMAN LIFE

There are themes lying off the main track of our professional interest. How often in our vain life with its extremely pressed rhythm do we think of such things as the sense of being, value of every moment of our lives, the mournful sacrament of death? We have no time for verses or for tombs of our parents...

And still, sooner or later each of us faces these «eternal» questions, because they always live in our souls. And today we have crossed the mystical borderline of the millenium, the line that is likely to remain beyond human knowledge. Again we are asking ourselves, what we are living for, why we came to this world, beautiful and furious.

This paper is not technical, it will not help you make a rational schedule, convenient for all, and there is no use of reading it in hope to find a grain of new conceptions or philosophical schools.

But we believe such reading is necessary for all of us. You read it and you stop for a little while in your ruthless rat race and... something will touch your soul, its deepest strings, and you will sigh with relief, shake off the infernal garbage of apocalyptic «forecasts», you will not listen to modern false prophets, and you will rejoice and admire the predetermined harmony of the world around us... Please, read this.

A. V. Mudrik

URBAN FACTOR IN SOCIALIZATION OF YOUNG GENERATION

The author analyzes both positive and negative influence of the city on formation of the student's personality.

L. N. Koolikova

CHILDHOOD: DYNAMICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSON

The author claims that the individual experiences, attitudes, relations the child acquires in the early years, are similar to the structure of attitudes and relations fixed in culture and in collective social experience. In other words individual «ontogenetic» development of a child is similar to «phylogenetic» collective social experience.

N. N. Rodygina

«WHO IS TO EDUCATE SIBERIA?» QUESTIONS OF EDUCATION IN THE RUSSIAN JOURNALS ON THE BOUNDARY OF 19-20TH CENTURIES

The author of the paper examines the discussion of questions of education in the

This paper is an attempt to attract the attention of researchers to the mythology of Sayan-Altaic peoples as a historical source. It's a wide variety of materials that can be used in comparative study of history of the peoples of Central Asia and Southern Siberia. This source is especially important in study of their ethnic history and structure, in research of various aspects of their historical contacts among themselves and with neighbors at different historical stages of their development.

P. Ye. Tadiyev

OUTSTANDING EVENT IN THE HISTORY OF THE ALTAIC PEOPLE

The article is dedicated to an outstanding historical event - the 200th anniversary of voluntary entry of the Altai people into the Russian State. The history of the union of the Russian and Altai peoples and their further interaction is described.

S. S. Katash

ETHNIC PEDAGOGICS AND THE ALTAI APHORISTIC POETRY

The paper is devoted to an oldest genre of the Altaic ethnic oral poetry - proverbs and sayings. They make an essential element of language and spiritual culture of the people.

S. P. Belovolov, V. A. Belovolov

ETHNIC PICTURE OF THE WORLD AS A COMPONENT OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL CULTURE OF THE ALTAI PEOPLE

The authors speak about reproduction of the traditional culture of the people of Altai. From generation to generation they provide functioning of traditional pedagogics. In other words this is reproduction of integral ethnic landscape and the people's way of existence, reproduction of the entire world, not its separate elements.

A. A. Chernobrov

DOES LANGUAGE INFLUENCE CULTURE? DOES CULTURE INFLUENCE LANGUAGE? (REFLECTION OF CULTURAL AND MORAL VALUES IN LANGUAGE)

Foreign language learning includes culture learning and penetrating into mentality of other nations. Cultural life can be learned directly through informative texts or indirectly, using linguo-cultural analysis. Material and non-material aspects of culture are manifested in implicit meaningful units of language. Cultural differences are also seen in people's attitude to language learning and its usage. This attitude can vary from «liberalism» to «totalitarianism».

G. V. Bykova

INFLUENCE

The younger schoolboys, especially during training period, are exposed intensive to psycho-emotional influence. Each third child has some functional deviations in somatic status and imbalance in nervous or mental condition. Therefore investigation of their adaptive abilities in conditions of psycho-emotional stress is of special interest.

N. V. Dmitriyeva

PSYCHOLOGY OF COMPLEXES

The complexes are mental instances deprived of control of consciousness. The article presents psychodiagnosis of complexes, the techniques of their overcoming are analyzed. The tasks of the psychologist and teacher in exercising responsible influence on disposal of complexes or on reduction of their real influence on cognition, emotions, behavior and on mutual relation with the environmental people are formulated.

O.V. Yendropov

MODERN PROBLEMS OF HEREDITY AND MOTOR OPPORTUNITIES OF THE MAN

The modern ideas concerning molecular biological mechanisms of realization of physical qualities of the man are analyzed in connection with his or her way of life, modes of motor activity and condition of health.

V. A. Slastyonin

THE KNIGHT OF ETHNIC SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY. THE 80TH ANNIVERSARY OF P. YE. TADIYEV'S BIRTH

The author's memories of P. Ye. Tadiyev, a man who was unique among many, a man who managed to remain himself in his every word.

N. F. Kopytov

BY WORDS AND BY DEEDS COMPREHENDING THE MEANING OF LIFE

Another author's recollections of Pavel Yegorovich Tadiyev. March 6 is the 80th anniversary of his birth. He remained in people's memories as a remarkable man, who was an outstanding scholar and a teacher, a party worker, and a true friend.

L. P. Potapov

MYTHS OF SAYAN-ALTAIC PEOPLES AS A HISTORICAL SOURCE

LANGUAGE IS A PRINCIPAL CONDITION OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION

The author of the paper returns to the theme of human factor in language. A major methodological shift in modern linguistics was the change of its basic paradigm. It was a transition from «immanent» linguistics with the language “in itself and for itself” to «anthropological» linguistics, a study of language in close connection with the man, his consciousness, thinking, spiritual and practical activity.

L. I. Ammosova

PROBLEM OF YAKUT-RUSSIAN BILINGUISM AT THE PRESENT STAGE

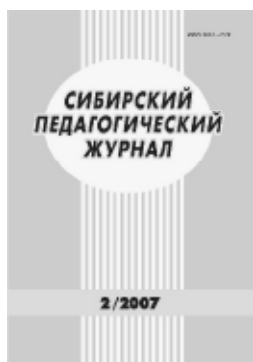
The author describes complications in children’s speech and communication caused by special situation in the republic of Yakutia. The mother tongue of most children from local villages – ulusses – is the Yakut language, while Russian is common in industrial areas. Thus, in conditions of migration the child experiences problems in communication with peers and environment.

S. V. Pakhotina

THE METHODS OF FORMING SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL TRAINING

The paper is devoted to the methods of forming social and cultural competence of the students of the faculty of Physical Training. The social and cultural competence is defined as a body of knowledge, habits and skills that are necessary for intercultural communication in various social circumstances adapted to the cultural and social rules of communicative behavior. The author studied specific difficulties of learning a foreign language by the students of the faculty of Physical Training.

The article gives some examples of usage of each method.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*

- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

scientific theoretical edition

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian Pedagogical Journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the Editorial Board and Editorial Council of «the Siberian Pedagogical Journal» expect that the authors of the Journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the Journal:

- * Vocational Training
- * Profile Training
- * Formation of Culture of the Person
- * Continuous Education
- * Language Culture
- * Information and Pedagogical Technologies
- * History of the Pedagogical Theory and Practice
- * Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- * Education. Health. Safety
- * Exchange of Experience
- * Reflections, Discussions
- * Information
- * In Dissertation Councils
- * New Books

On November 4, 2004 «The Siberian Pedagogical Journal» was registered in the International Registration Catalogue in Paris, France — ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.